



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEHYSA LAGO GARCIA

**CONSTRUINDO PONTES PARA ALÉM DOS MUROS: CURRÍCULO E
NARRATIVAS DE FORMADORAS DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL DO DF**

BRASÍLIA, 2024

GEHYSA LAGO GARCIA

**CONSTRUINDO PONTES PARA ALÉM DOS MUROS: CURRÍCULO E
NARRATIVAS DE FORMADORAS DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL DO DF**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza

BRASÍLIA, 2024

GEHYSA LAGO GARCIA

**CONSTRUINDO PONTES PARA ALÉM DOS MUROS: CURRÍCULO E
NARRATIVAS DE FORMADORAS DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL DO DF**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. **Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza**

Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza – Universidade de Brasília (UnB) – Orientador

Profa. Dra. Daiane de Oliveira Tavares - Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA) –
Examinadora externa

Profa. Dra. Valdirene Daufemback– Laboratório de Gestão de Políticas Penais (LABGEPEN)
e Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) – Examinadora externa

Profa. Dra. Ana Carolina Cerqueira Medrado - Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LG216c LAGO GARCIA, GEHYSA
CONSTRUINDO PONTES PARA ALÉM DOS MUROS: CURRÍCULO E
NARRATIVAS DE FORMADORAS DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL DO DF /
GEHYSA LAGO GARCIA; orientador Rodrigo Matos-de-Souza. --
Brasília, 2024.
150 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. EJA nas Prisões. 2. Narrativas (auto)biográficas. 3.
Currículo. 4. Formação Continuada. 5. Educação Emancipadora.
I. Matos-de-Souza, Rodrigo, orient. II. Título.

RESUMO

A dissertação, estruturada no formato *Multipaper*, é composta por três artigos que examinam as dinâmicas educacionais no sistema prisional. O primeiro artigo examina a invisibilização dos sujeitos encarcerados no currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as fragilidades desse dispositivo na garantia de direitos para essa população. Os dois artigos subsequentes analisam experiências de formação continuada de professores utilizando Narrativas (auto)biográficas, a partir da experiência de formação realizada no Centro educacional 01 de Brasília. Como em uma espécie de mosaico, a análise do currículo de EJA e o processo de capacitação dos profissionais que atuam em ambientes prisionais foram utilizados para compor o panorama da educação formal de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada das complexidades envolvidas no ensino nesses espaços. Por fim, são apresentadas recomendações para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o foco no currículo da EJA nas prisões. Essas recomendações enfatizam a necessidade de formação específica para educadores, maior envolvimento da sociedade civil, fortalecimento da gestão escolar e, sobretudo, dispositivos que promovam práticas pedagógicas de resistência e transformação nos ambientes de privação de liberdade.

Palavras-chave: EJA nas Prisões; Narrativas (auto)biográficas; Currículo; Formação Continuada; Educação Emancipadora;

ABSTRACT

The dissertation, structured in a Multipaper format, consists of three articles examining the educational dynamics within the prison system. The first article investigates the invisibilization of incarcerated individuals in the Education for Youth and Adults (EJA) curriculum, highlighting the weaknesses of this framework in guaranteeing rights for this population. The subsequent two articles analyze experiences of continuous teacher training using (auto)biographical narratives, based on the training experience conducted at Educational Center 01 in Brasília. Like a mosaic, the analysis of the EJA curriculum and the training process for professionals working in prison environments were combined to construct a panorama of formal education for youth and adults in contexts of incarceration. This approach provides a deeper understanding of the complexities involved in teaching in such spaces. Finally, recommendations are presented for the Federal District's Department of Education, focusing on the EJA curriculum in prisons. These recommendations emphasize the need for specialized teacher training, greater involvement of civil society, strengthening school management, and, above all, mechanisms that foster pedagogical practices of resistance and transformation in prison environments.

Keywords: EJA in Prisons; (Auto)biographical Narratives; Curriculum; Continuing Education; Emancipatory Education

LISTA DE SIGLAS

ADPF Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CED Centro Educacional de Brasília
CNE Conselho Nacional de Educação
CNJ Conselho Nacional de Justiça
CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEPEN Departamento Penitenciário Nacional
DF Distrito Federal
DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
IB-UNB Instituto de Biologia da Universidade de Brasília
EJA Educação de Jovens e Adultos
EAPE Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
FBSP Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNAP Fundo de Amparo ao Trabalhador Preso
LEP Lei de Execuções Penais
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU Organização das Nações Unidas
ODS Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
PDE Plano Distrital de Educação
PNE Plano Nacional de Educação
PIBIC Programa Institucional de Iniciação Científica
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REDExp Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência
STF Superior Tribunal Federal
SEEDF Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEAPE Secretaria de Administração Penitenciária
SEJUS Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania
SISDEPEN Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNB Universidade de Brasília

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

AGRADECIMENTOS

O magistério e a formação sempre foram ofícios majoritariamente femininos. Falar sobre formação é, sobretudo, falar de mulheres, que com força e resiliência constroem pontes inteiras para atravessar os mais altos muros. A formação de uma pessoa não ocorre de forma isolada; é um processo contínuo e colaborativo, e o meu sempre esteve marcado pela influência de diversas mulheres extraordinárias. Minha mãe, com sua coragem e ousadia, foi a primeira a me mostrar o caminho. Suas palavras de incentivo e seus atos de bravura moldaram a base do que sou hoje.

Ao conhecer as histórias de vida das mulheres que retrato neste trabalho, lembrei-me daquelas que sempre estiveram ao meu lado. Honro minhas amigas, que me inspiram com suas próprias trajetórias – cada uma, um elo, um afeto nos momentos mais felizes e nos momentos difíceis. Vocês são as pontes que me levam adiante, com cuidado, sabedoria e força, sempre constantes. Cada passo que dou, cada vitória alcançada, é fruto do apoio de uma rede de mulheres dedicadas.

Todas as mulheres que cruzaram meu caminho, mesmo que brevemente, deixaram uma marca importante em minha vida. Nos momentos mais difíceis, foi o acolhimento de uma colega, a palavra gentil de uma desconhecida ou a inspiração de uma companheira de trabalho e/ou pesquisa que me deram a força necessária para continuar. Vocês são as pontes que me levam adiante, com afeto, sabedoria e força, sempre presentes e constantes.

Além dessa rede de apoio feminina, não posso deixar de reconhecer a importância do meu orientador, cuja provocação dos temas e incentivo foram fundamentais ao longo desta jornada acadêmica. Sua experiência e expertise me ajudaram a refinar este trabalho, e seu compromisso com o conhecimento inspirou em mim um desejo contínuo de aprendizado.

Cada passo que dou, cada vitória alcançada, é um testemunho do apoio dessa rede de mulheres generosas. Minha formação, minhas conquistas, são frutos da colaboração e do apoio mútuo que dou e que recebo. Reconheço que não seria quem sou hoje sem essas mulheres incríveis ao meu lado. Juntas, construímos pontes, superamos obstáculos e continuamos a avançar nessa jornada chamada vida.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I. A invisibilização do sujeito preso no currículo da EJA	21
Educação e currículo nas prisões do Distrito Federal	21
II. Histórias Pessoais e Transformação.....	44
“Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões	44
II. Resistir para transformar	73
As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência	73
III. Construindo pontes além de muros	92
Nota Técnica acerca do Currículo da EJA nas prisões do DF	93
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
FONTES	103
REFERÊNCIAS GERAIS.....	103
APENDICE A – ENTREVISTAS NARRATIVAS ESCRITAS	106
APENDICE B – ENTREVISTAS NARRATIVAS	123

INTRODUÇÃO

Para abordar a relevância das narrativas (auto)biográficas no contexto dos indivíduos que atuam no sistema prisional, é pertinente iniciar este tópico mediante uma reflexão sobre minha trajetória pessoal e as circunstâncias que me conduziram a esse ponto. Ao ponderar sobre tal experiência, deparo-me com diversos livros na minha estante, abordando temas como educação, racismo, currículo e direitos humanos, sem ter a certeza precisa acerca do momento em que conscientemente optei por ou fui designada a trabalhar com questões inerentes ao sistema penal.

Minha história acadêmica e profissional se inicia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), no curso de Pedagogia, onde ingressei em 2002, inicialmente sem muitas aspirações de atuar na carreira de magistério. Essa é uma das belezas do campo da educação, apesar do curso ser voltado à docência de séries iniciais, é permitido aos alunos explorarem os conceitos mais amplos do tema. Possivelmente, nessa decisão inicial, começam a se delinear os motivos pelos quais me dirigi em direção ao contexto Prisional e à Educação de Jovens e Adultos (EJA); nunca gostei de me conformar simplesmente com aquilo que era amplamente praticado pela maioria.

Após um importante período atuando como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e, posteriormente, como pesquisadora no Laboratório de Psicologia do Trabalho na UNB, sob a orientação do professor Wanderley Codo, iniciei minha trajetória profissional em projetos de educação em Agências e Programas do sistema das Nações Unidas (ONU), como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesses mais de 15 anos de trabalho, tive a oportunidade de atuar em diferentes temáticas voltadas à atenção das populações em situação de vulnerabilidade. Implementei projetos na área de desenvolvimento sustentável educação e direitos humanos, compartilhei políticas brasileiras de alimentação escolar ao redor do mundo, estudei e ajudei a desenvolver metodologias de inserção socioeconômica para migrantes internacionais, e há 5 anos me aproximei dos desafios da garantia dos direitos humanos para a população carcerária e para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, em âmbito nacional, por meio da atuação como gerente do Programa Fazendo Justiça¹, uma parceria entre o conselho Nacional de Justiça (CNJ)

¹ O programa Fazendo Justiça é um esforço coordenado pelo CNJ, em parceria com o PNUD e diversos apoiadores, para acelerar transformações no campo da privação de liberdade. Para maiores informações, consultar a página do programa no site do CNJ: <https://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario/fazendo-justica/>

e o PNUD.

Trabalhar com políticas voltadas para população carcerária me fez pensar e refletir sobre as mazelas estruturantes da nossa sociedade, como desigualdade social, racismo estrutural, genocídio de pessoas negras e a maneira de como o racismo opera a justiça criminal (Almeida, 2019; Borges, 2023; Alexander, 2017). Em um país onde há uma omissão coletiva por parte das estruturas sociais e governamentais em relação a problemas sociais, como a pobreza e desigualdade social, e onde as estruturas estão fundamentadas em uma sociedade de exclusão que desumaniza e ceifa vidas, principalmente da sua população negra, estudar e discutir sobre prisões, esse instrumento de desaparecimento de corpos (Kohan; Nicodemos, 2021), tornou-se urgente e necessário.

Atuar nessa área me levou de volta à graduação e me fez repensar a educação a partir da perspectiva do magistério, do ato de ensinar e de formar, reconhecendo que a educação não pode garantir a diminuição da reincidência, mas se configura como uma ferramenta crucial para potencializar o desenvolvimento humano. Na busca por instrumentalizar minha vontade de atuar na área de políticas para a população carcerária, optei por ingressar no Programa de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional (PPGE–MP) e aprofundar-me na abordagem da pesquisa (auto)biográfica (Arfuch, 2010; Breton, 2023; Matos-de-Souza, 2022; Delory-Momberger, 2021). Essa escolha se revelou como uma maneira estratégica de adquirir uma base mais sólida e especializada, proporcionando recursos para o desenvolvimento de propostas e intervenções mais eficazes. Também me trouxe uma nova perspectiva de reescrever a minha própria história, a partir das vivências realizadas no debate e fomento de políticas públicas no campo penal, a partir da perspectiva educacional.

A relevância das narrativas pessoais no contexto prisional é um tema crucial que lança luz sobre as experiências individuais e humanas dentro das instituições correcionais e nos ajuda a entender melhor essa problemática. Ao compreender a potência das narrativas dos sujeitos e de reflexão sobre a sua atuação, buscamos desvelar as complexidades da atuação pedagógica no ambiente prisional, em busca de uma abordagem educacional engajada, uma pedagogia como prática de liberdade coletiva (hooks, 2017).

Para construir essa narrativa, adotarei, nesta dissertação, a estrutura centrada na modalidade *Multipaper*, que concatena três diferentes artigos², nos quais tive autoria ou coautoria, visando refletir sobre a formação e os instrumentos de educação no espaço das

² Os artigos mantem a formatação original em que foram publicados, sendo realizada apenas a padronização de fonte e espaçamento, conforme normas da ABNT.

prisões. O primeiro artigo “Educação e currículo nas prisões”³ trata da invisibilização do sujeito em cárcere no currículo escolar da EJA, onde esse público não é visto, mas apenas considerados meros objetos, definidos pelos crimes que cometeram (Bomfim, 2023). Os dois seguintes tratam sobre experiências de formação em si: “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões” (Alves-Bomfim; Garcia; Matos-de-Souza, 2024) e “As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência” (Garcia; Alves-Bomfim; Matos-de-Souza, 2024). Nestes documentos, refletimos sobre pedagogias para a transformação da educação prisional, analisando a experiência de três oficinas de formação destinadas aos professores da EJA nas prisões, realizadas no Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01), no Distrito Federal, no período de 2017 a 2021.

Assim como em um mosaico, a análise do currículo de EJA e o processo de formação dos profissionais que atuam em ambientes prisionais foram utilizados para compor o panorama da educação formal de jovens e adultos nesses contextos. O currículo, tradicionalmente visto como um instrumento, e a formação, entendida como parte da vivência dos sujeitos em processos de aprendizagem, sejam eles alunos ou professores, interagem de maneira complexa. Nessa interação, os saberes organizados e instituídos no currículo se entrelaçam com as experiências formativas e de vida dos sujeitos. (Macedo, 2012; Dominicé, 2012; Freire, 1997). Todas essas relações, analisadas separadamente, resultam em uma proposição de produtos e de recomendações para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, de maneira a garantir uma devolutiva social da universidade à sociedade.

No âmbito da defesa, a estrutura de artigos e de produtos emerge como uma estratégia eficaz e dinâmica. Ao invés de uma tradicional tese única, essa abordagem permite ao pesquisador apresentar seu trabalho em múltiplos documentos independentes, cada qual explorando facetas específicas e interconectadas da pesquisa. Dessa forma, permite-se uma visão mais holística do estudo, enriquecendo a compreensão geral do tema. Além disso, alguns dos artigos apresentados nesse trabalho foram escritos em grupos de pesquisadores, o que permite maior diversidade e profundidade às análises realizadas. Essa colaboração amplia as perspectivas abordadas e contribui para uma abordagem mais abrangente e robusta do tema em questão. Funciona como um elemento de validação do estudo, uma vez que a aprovação dos artigos em revistas qualificadas representa que algo está sendo feito com qualidade científica.

³ O artigo “Educação e currículo nas prisões do Distrito Federal” encontra-se submetido para apreciação e análise da revista *Currículo sem Fronteiras* (Qualis A1), para publicação no dossiê *Paisagens latino-americanas em interculturalidades e currículo*, organizado pelos professores: Ana Laura Gallardo Gutiérrez - IISUE-UNAM, Talita Vidal Pereira – proped/UERJ e Paulo de Tássio Borges da Silva – IEAR/UFF

A junção dessas metodologias cria uma sinergia única, onde as narrativas (auto)biográficas provenientes das formadoras alimentam diretamente os artigos aprovados ou submetidos para publicação. Dessa forma, a escolha do desenho metodológico que integra as narrativas (auto)biográficas e a apresentação de artigos e de produtos na defesa da dissertação de mestrado não apenas inova no campo da pesquisa, mas também contribui para uma compreensão mais compassiva e contextualizada das experiências nas prisões, alinhando-se com princípios de justiça social e educacional.

Cuidar da privação de liberdade representa não apenas um ganho significativo para o país, mas também uma obrigação moral e legal. Ao assegurar e priorizar a dignidade humana, conforme estipulado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e nos acordos internacionais, como as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela) (CNJ, 2016), não só cumprimos com nossas responsabilidades, enquanto país, mas também promovemos ativamente a justiça social e a garantia dos direitos humanos das pessoas em maior situação de vulnerabilidade. Infelizmente, a melhoria dos serviços oferecidos nas instituições carcerárias brasileiras muitas vezes não recebe o apoio total do estado, tornando-se, portanto, um compromisso pessoal, quase compulsório, para os servidores públicos e outros profissionais empenhados na promoção da justiça social e na preservação da dignidade humana.

A construção metodológica deste trabalho envolveu um debate epistemológico profundo, situando-se no campo da pesquisa das ciências sociais e humanidades. Neste contexto, o método biográfico foi eleito com o objetivo de contribuir para a compreensão das experiências de formação vividas nos cinco primeiros anos após a institucionalização da Educação prisional no CED 01. Para tanto, adotou-se uma abordagem baseada na investigação narrativa, reconhecendo-a como uma ferramenta crucial para capturar e transformar essas experiências em narrativas significativas e na elaboração da própria existência (Breton, 2023; Matos-de-Souza, 2022).

No desenvolvimento metodológico, foi proposta a realização de entrevista narrativa⁴ e de entrevistas narrativas escritas (questionário narrativo). Esses métodos foram concebidos como instrumentos capazes de proporcionar um espaço de expressão e reflexão às formadoras, permitindo a construção de uma artesanaria de narrativas que se entrelaçam como um tecido capaz

⁴ A entrevista foi conduzida a pedido de participantes da pesquisa. Foi realizada uma videoconferência com duração aproximada de duas horas, durante a qual as entrevistadas discutiram sobre suas experiências ao trabalhar com os professores em formação do CED 01 de Brasília. Tanto as participantes da Entrevista Narrativa Coletiva, bem como as participantes da Entrevista Narrativa Escrita autorizaram o uso de seus registros como fonte para essa pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

de representar e abordar suas vivências, antagonismos e perspectivas, na formação da EJA nas instituições prisionais.

Dentre as participantes, Eliana Maria Sarreta Alves, Gina Vieira Pontes, Maria Aparecida de Sousa, Maria Luiza Gastal, Maria Rita Avanzi, Valéria Gomes Borges Vieira, três responderam à entrevista narrativa escrita e três solicitaram algo diferente, que as entrevistássemos em grupo. O pedido desse grupo foi acatado e decidiu-se que seriam trabalhadas as duas fontes, tanto por escrito como a entrevista em grupo, partindo do princípio de que as escolhas das participantes também refletiam as formas de expressão com as quais cada uma se identificava mais e poderia dar respostas mais reveladoras, justamente por estarem confortáveis com o formato (Alves-Bomfim; Garcia; Matos-de-Souza, 2024).

A escolha dessa metodologia não apenas evidencia uma preocupação com a qualidade e a profundidade da pesquisa, mas também reafirma o compromisso em compreender e dar voz às experiências dos sujeitos envolvidos, capacitando-os a serem sujeitos e autores da sua própria história (Delory-Momberger, 2021). Assim sendo, as narrativas (auto)biográficas abrem essa oportunidade ao revelar que as pessoas que formam também mudam as suas trajetórias nesse percurso, trazendo um olhar muito mais sensível à realidade prisional (Alves-Bomfim; Garcia; Matos-de Souza, 2024).

Parte do material coletado encontra-se analisado em trabalhos previamente apresentados e publicados, tais como os artigos "Vi muitos rostos parecidos com o meu": outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões⁵ e "As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência"⁶. No entanto, essas publicações abordam apenas uma fração do material coletado e analisado, já que a pesquisa possui um acervo mais amplo de dados e relatos. Reconhecemos o potencial de explorar e analisar mais profundamente esse material, identificando padrões, nuances e significados que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente das experiências de educação dentro das prisões, especialmente no que diz respeito a um público que recebe menos atenção: as formadoras dos formadores.

Antes iniciar a reflexão e apresentar os artigos elaborados, é relevante contextualizar brevemente a história das protagonistas deste estudo, abordando suas trajetórias profissionais e acadêmicas até ingressarem na formação prisional. Assim como a minha narrativa, apresentada nesta introdução, muitas das formadoras não iniciaram sua jornada na educação prisional, mas

⁵ Artigo publicado na revista LES (Linguagem, Educação e Sociedade).
<https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5339>

⁶ Artigo apresentado e publicado no VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS).

foi através do diálogo e da vontade de fazer a diferença que construíram uma “comunidade pedagógica”, capaz de transcender fronteiras disciplinares, descentralizar autoridades e reescrever histórias (hooks, 2017), incluindo as suas, nos exercícios de formação realizados no CED 01.

Maria Aparecida de Sousa, carinhosamente conhecida como Cida, é uma mulher cuja trajetória de vida é marcada por uma busca incessante por formação e aprimoramento profissional. Sua história é um exemplo inspirador de superação, dedicação e comprometimento com a educação. Inicialmente, sua formação se deu através do curso normal na cidade do Gama⁷, uma escolha que, de acordo com a entrevistada, “era praticamente compulsória na época” (Sousa, 2023), o que a conduziu rapidamente ao campo da educação. Posteriormente, ela prosseguiu seus estudos em Letras, ingressou na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e ascendeu em sua carreira para funções de gestão e coordenação intermediária. Além disso, aprofundou-se em estudos relacionados à gestão e políticas públicas, culminando em um mestrado em educação e políticas públicas, seguido por um doutorado em linguística, no qual concentrou suas atividades em presídios femininos.

Sua incursão no campo da educação em prisões começou durante uma pesquisa realizada em uma penitenciária federal, onde explorou a análise do discurso crítico. Em contextos em que o conhecimento é transmitido de forma passiva aos alunos, tratando-os apenas como recipientes vazios a serem preenchidos, perpetua-se a opressão e a desigualdade (Freire, 1997). Nesse cenário, a criticidade torna-se essencial. A identidade política que você desenvolveu, marcada por lutas por direitos e pela integração de outras identidades, como gênero e raça, está profundamente conectada à educação e ao ideal de que ensinar deve estar vinculado à emancipação e ao protagonismo de mudanças (Freire, 1997; hooks, 2017). Embora não tivesse experiência direta na educação prisional, seu desejo de contribuir socialmente a motivou a aceitar o convite para atuar como formadora na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), participando das oficinas destinadas aos professores do CED 01.

Com o amor pela leitura e pela escrita e o sonho de contar histórias que Valéria Gomes Borges Vieira escolheu a profissão de docência. Começou a sua trajetória profissional na rede pública de educação do Distrito Federal, frente a diversos desafios da estrutura da rede pública, como professora de língua portuguesa. “...quando eu cheguei aqui em Brasília, eu me decepcionei muito com a estrutura da escola pública. Eu cheguei numa escola muito ruim e foi

⁷ Cidade Satélite do Distrito Federal (DF), localizada há cerca de 30km do Plano Piloto.

bem impactante. Pra mim é desenvolver o trabalho que eu imaginava que eu desenvolveria, na perspectiva com que eu tinha sido formada e que eu sonhava que era o certo de trabalhar com a leitura e a escrita.” (Vieira, 2023).

A formação continuada desempenhou um papel essencial na trajetória de Valéria, permitindo-lhe compreender diversas realidades educacionais e reforçar a importância de trabalhar com leitura e escrita de maneira interativa, em vez de prescritiva. Valéria lecionou língua portuguesa por seis anos e, incentivada por Eliana, iniciou seu mestrado em 2016, focando seus estudos na formação continuada na EAPE. Posteriormente, tornou-se formadora na mesma instituição, onde contribuiu para o desenvolvimento de cursos transversais sobre letramento racial e projetos pedagógicos nas escolas. Sua identidade docente foi fortalecida pela formação continuada e pelo incentivo de colegas, como Eliana e Cida, também mencionadas nesta introdução.

A profissionalização docente e as questões relacionadas à identidade profissional do professor estão em constante transformação ao longo de sua trajetória de desenvolvimento formativo e profissional. Os desafios enfrentados na prática educativa adicionam novas competências e formas de "saber fazer", caracterizando um processo "contínuo, dialógico e investigativo desde a formação inicial", que se estende ao longo de toda a carreira profissional. Essa evolução contínua reflete o entendimento de que a identidade docente é moldada e reconfigurada por meio das experiências e da aprendizagem ao longo da vida.

Gina Vieira Pontes escolheu se tornar professora após uma experiência de transformação aos 8 anos de idade. Sua timidez e desejo de ser invisível foram superados pela acolhida amorosa de uma professora na década de 80. Esse encontro inspirou Gina a sonhar em ser professora, acreditando que educar é importar-se, conectar-se afetivamente e crer no pleno desenvolvimento da criança. Antes de se tornar formadora de docentes, dedicou 25 anos a atuação diretamente na escola. Exerceu papéis diversos, desde alfabetizadora, dinamizadora, até coordenadora e supervisora pedagógica, passando pelas séries iniciais, anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Também desempenhou a função de professora formadora de leitores em biblioteca escolar.

Ao enfrentar um processo de adoecimento em 2003 relacionado ao exercício do magistério, buscou superar o paradigma da prática bancária (Freire, 1997). A depressão vivenciada na época a motivou a ir além da abordagem tradicional, colocando os estudantes no centro do processo pedagógico e valorizando-os como agentes ativos de aprendizagem. A partir

de 2009, adotou a Pedagogia de Projetos, criando o projeto “Mulheres Inspiradoras”⁸ em 2014 (Silva, 2019), focado em educação em direitos humanos, equidade étnico-racial, gênero e letramentos. O projeto recebeu reconhecimento internacional e apoio de instituições. Em 2016, ingressou na EAPE, coordenando e formando no “Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras”. Trabalhou na EAPE até sua aposentadoria em janeiro de 2022, após 30 anos e 9 anos de serviço à SEEDF.

Gina, a única mulher negra do grupo, traz em sua escrivência⁹ (Duarte et al, 2023) uma narrativa com recorte racial, essencial para a compreensão do sistema penal e da EJA nesses espaços. As diferenças de classe social e as questões raciais se entrelaçam nesse contexto. O projeto educacional libertador e emancipatório deve transcender as barreiras impostas por estruturas colonizadoras e racistas, que historicamente excluíram e silenciaram uma parte da sociedade, em especial daquelas privadas de liberdade (hook, 2017; Freire, 1996; Bomfim, 2022). Gina, com sua voz e experiência, nos lembra da urgência de transformar essas estruturas e construir um ambiente inclusivo e igualitário para todos.

Com mais de 21 anos de atuação como formadora de professores, Maria Rita Avanzi, começou a sua trajetória dando aulas no curso de Pedagogia em uma universidade particular no interior de São Paulo. Em 2008, torna-se professora substituta na Licenciatura em Ciências Biológicas na UnB, sendo efetivada em 2009, onde permanece desde então. Sua escolha inicial foi pela Educação Ambiental, levando-a à formação de professores durante o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Desde 2014, Maria Rita ministra cursos de extensão, incluindo dois sobre produção de narrativas e formação docente, este último voltado para professores do sistema prisional. A atuação como professora na UnB e as reflexões sobre os desafios da formação inicial contribuíram para a construção de sua identidade de formadora. Envolvida com a educação ambiental, ela compreende a educação como um ato político transformador. As experiências no mestrado profissional e nos cursos de extensão a aproximaram dos desafios práticos da docência, aprimorando sua compreensão da integração entre teoria e prática.

Em parceria com Maria Luiza Gastal na UnB, Maria Rita encontrou na produção de narrativas um caminho formativo para a docência. Essa abordagem se revelou potente na elaboração de sentidos para as experiências formativas de estudantes. A partir dessa iniciativa,

⁸ O projeto, idealizado pelas professoras Gina Vieira e Vitória Régia, da Secretaria de Educação do Governo do DF. Disponível em: <https://www.internacional.df.gov.br/projeto-mulheres-inspiradores/>.

⁹ A partir da entrevista narrativa, Gina contou a sua história, a partir do que escreveu e viveu no exercício das formações do CED 01.

reencontrou Elisângela Cavalcante, sua ex-aluna no Mestrado Profissional, que participou de atividades de extensão sobre produção de narrativas e formação docente em 2014. Em 2017, Elisângela, então na equipe de direção do Centro Educacional 01 de Brasília, uniu-se a Maria Rita e Maria Luiza na oferta de um curso de produção de narrativas para professores atuantes na educação prisional.

A escola precisa apresentar novas abordagens que vão além dos conteúdos tradicionais, especialmente no sistema prisional, onde os desafios são amplificados. É crucial compreender que a formação desses profissionais deve considerar as particularidades do ambiente prisional e a complexidade das trajetórias de vida ali existentes, se almejamos promover uma educação que tenha algum impacto na transformação social. Trilhar caminhos pouco explorados ou ainda não percorridos implica em riscos, mas a modernidade avançou justamente ao produzir seus movimentos de desobediência e descontinuidade (Matos-de-Souza, 2022).

Maria Luiza de Araújo Gastal (Malu) iniciou sua formação em Ciências Biológicas em 1978, inicialmente visando a carreira de pesquisadora. No entanto, em 1984, recebeu convites para trabalhar em um cursinho pré-vestibular e "supletivo", iniciando sua trajetória como professora do curso de licenciatura em Biologia da PUC-RS. Em 2002, passou a atuar em disciplinas de formação de professores no Núcleo de Educação Científica do IB-UnB, onde começou a refletir intensamente sobre a importância da formação docente.

Seu primeiro contato com a educação nas prisões ocorreu durante a orientação de um mestrado profissional em ensino de ciências, com a professora Elisângela, abordando biologia e ciências no sistema prisional. Essa experiência, ampliada com um curso de extensão posterior com Maria Rita, proporcionou a compreensão das riquezas e desafios do ensino nas prisões.

Maria Luiza trabalhou diretamente nesse contexto ao oferecer, com Maria Rita Avanzi, um curso de formação continuada para professores do sistema prisional, focado em Narrativas Autobiográficas. A experiência enriquecedora evidenciou os desafios impostos pela segurança nas prisões, rotatividade de estudantes e professores, e a incompreensão dos gestores sobre a importância da educação. Além disso, destacou a necessidade de resgatar o interesse pela escola e conhecimento na EJA.

Reconhecendo os desafios, Maria Luiza percebeu na prática dos professores do sistema prisional não apenas dificuldades, mas também uma riqueza experiencial a ser compartilhada com colegas fora dos presídios. Ela ressalta que a educação nas prisões vai além da mera preparação para a sociedade, sendo uma atividade educadora que radicalmente prepara para a liberdade, abrindo janelas para o pensamento crítico sobre si e o mundo, conforme a perspectiva de Paulo Freire (Freire, 1997).

As histórias dessas educadoras formam um elo rico e diversificado, unindo experiências e trajetórias marcadas pela dedicação à educação e à formação de professores. Cada uma contribuiu significativamente para o campo educacional, enfrentando desafios e transformando suas práticas docentes ao longo do tempo. Apesar das diferenças em minha trajetória acadêmica e profissional, aquilo que nos une reside na busca por desafios e na disposição de explorar áreas não convencionais na educação. O ponto de convergência entre nós é a resistência ao conformismo com as práticas educacionais convencionais. Assim como essas formadoras se dirigiram ao contexto prisional e à EJA, eu também busquei caminhos menos tradicionais em minha jornada. A disposição para desafiar o *status quo* e explorar novas abordagens no campo da educação é o elo que compartilhamos, apesar das nuances distintas em nossas experiências.

Essas narrativas não apenas evidenciam a pertinência das ações em curso, pautadas por uma perspectiva centrada no humano — sempre o sujeito-fim da educação —, mas também ressaltam a urgência de repensarmos a educação transgressora, com vistas a garantir a autonomia dos sujeitos sociais (hooks, 2017), explorando alternativas inovadoras de ensino e formação. A partir dos trabalhos apresentados, estou convicta de que essa abordagem é não apenas necessária, mas também merece um olhar cuidadoso e aprofundado, para avaliarmos seus desafios e potencialidades e, quem sabe, construirmos novos lugares no mundo.

I. A invisibilização do sujeito preso no currículo da EJA

Ao analisar o currículo escolar nas prisões, é importante ressaltar a transição do uso de uma linguagem focada em controle e disciplina para uma abordagem que busca reconhecer e visibilizar o sujeito encarcerado como agente de sua própria educação e desenvolvimento. Essa mudança se reflete na forma como o público encarcerado é identificado e inserido no currículo, passando a ser reconhecido em sua subjetividade e lutas. O conceito de competência, definido como a mobilização de saberes para a realização de tarefas, guia tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto as demandas do mundo contemporâneo.

Vemos o mesmo movimento no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014) do Distrito Federal. Esse modelo engessado acaba por negar o lugar de fala e os conhecimentos que emergem "onde os pés pisam", limitando o desenvolvimento integral e a ressignificação das experiências de quem vive a realidade prisional. O artigo "Educação e currículo nas prisões do Distrito Federal" encontra-se submetido para apreciação e análise da revista *Currículo sem Fronteiras* (Qualis A1), para publicação no dossiê Paisagens latino-americanas em interculturalidades e currículo¹⁰

Educação e currículo nas prisões do Distrito Federal

Gehysa Lago Garcia¹¹
Universidade de Brasília

Resumo

No Brasil, o sistema prisional enfrenta superlotação, condições precárias e a falta de acesso a direitos básicos, como educação e saúde, o que dificulta ainda mais a reintegração social desses indivíduos. Esse cenário evidencia a urgência de discutir políticas públicas e estratégias que enfrentem as causas do encarceramento, buscando reduzir as desigualdades sociais e raciais que perpetuam esse ciclo. A conscientização sobre essa realidade também fomenta a reflexão coletiva sobre como construir um sistema de justiça mais equitativo, onde a aplicação da lei não perpetue segregações raciais, mas contribua para uma sociedade mais justa e inclusiva. O artigo propõe uma análise dos marcos normativos e dispositivos curriculares da Educação de Jovens

¹⁰ O dossiê Paisagens latino-americanas em interculturalidades e currículo é organizado pelos professores Ana Laura Gallardo Gutiérrez - IISUE-UNAM, Talita Vidal Pereira – proped/UERJ e Paulo de Tássio Borges da Silva – IEAR/UFF.

¹¹ Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. SHCES1311 bloco J apt 310. Cruzeiro Novo. Brasília/ DF, Brasil. CEP: 70.658-320. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8291-235X>. E-mail: gehysa@gmail.com.

e Adultos (EJA) no Distrito Federal, com foco na representação dos sujeitos em situação de privação de liberdade nessa modalidade de ensino.

Palavras-Chave: EJA, dispositivos curriculares, prisões, racismo.

Education and Curriculum in Prisons

Summary

In Brazil, the prison system faces overcrowding, poor conditions, and a lack of access to basic rights such as education and healthcare, which further hinders the social reintegration of these individuals. This scenario highlights the urgent need to discuss public policies and strategies that address the root causes of incarceration, aiming to reduce the social and racial inequalities that perpetuate this cycle. Raising awareness of this reality also encourages collective reflection on how to build a more equitable justice system, where the application of the law does not perpetuate racial segregation but contributes to a fairer and more inclusive society. The article proposes an analysis of the regulatory frameworks and curricular devices of Youth and Adult Education (EJA) in the Federal District, focusing on the representation of individuals in situations of deprivation of liberty within this educational modality.

Keywords: EJA, curricular devices, prisons, racism, racial segregation.

Introdução

Diante do crescimento da população carcerária no país, o direito fundamental à educação permanece sendo uma questão de extrema relevância e urgência. Em um cenário no qual as prisões enfrentam desafios como superlotação, escassez de recursos e condições precárias, assegurar o acesso à educação torna-se ainda mais complexo, porém, crucial. Apesar de ser preconizado por diversas normativas, observa-se que o acesso à educação de qualidade não está assegurado para uma considerável parcela da população, sendo ainda mais limitado para grupos em situação de vulnerabilidade social acentuada.

No contexto do sistema penal, isso é evidenciado no caso das pessoas em situação de privação de liberdade, onde certos indicadores sociais de diferença ganham destaque na caracterização da seletividade populacional praticada pelas instituições estatais no Brasil atualmente. Dessa forma, muitas das pessoas presas, mesmo antes de seu envolvimento com o Sistema de Justiça, enfrentam trajetórias de vulnerabilidades decorrentes de processos sociais marcados por racismo, violências, estigmatização e exclusão. Esses fatores contribuem para uma série de violações e negações de direitos, incluindo a privação do acesso a direitos fundamentais como a educação, a saúde e a cultura.

Além disso, ao pensarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, é essencial compreendermos que estamos lidando com duas esferas distintas: a privação de liberdade e a educação. Considerando a complexidade da questão, é crucial reconhecer o paradoxo inerente à promoção da educação nesses ambientes. Um ambiente que reina o imperativo da obediência e da não subjetividade de sujeito; um lugar onde o super encarceramento amontoa corpos negros, justificado pela prerrogativa da segurança pública (Onofre; Julião, 2013).

Transgredir dentro de uma prisão é um desafio paradoxal. O ambiente prisional é estruturado sobre pilares de disciplina rígida e do controle constante, onde a obediência não é apenas uma expectativa, mas uma imposição. Nessa lógica, o simples ato de questionar normas, expressar individualidade ou reivindicar direitos pode ser compreendido como insubordinação e respondido com violência. O espaço prisional não tolera desvios de conduta — e, sob a lente da segurança pública, qualquer comportamento que fuja ao padrão de submissão e conformidade se torna uma ameaça à ordem.

A rotina dentro de uma prisão reflete essa dinâmica de controle. O dia começa cedo, geralmente ao som de batidas nas grades, que sinalizam o momento de levantar-se e organizar o espaço mínimo da cela. A contagem diária de detentos é um ritual obrigatório, repetido várias vezes ao longo do dia, marcando uma presença quase constante do sistema sobre os corpos encarcerados. Cada atividade — refeições, banho de sol, visitas — é meticulosamente delimitada no tempo e vigiada de perto por agentes penitenciários.

As interações humanas, fundamentais para o desenvolvimento emocional e social, tornam-se restritas e supervisionadas. Em muitos casos, gestos simples de solidariedade ou tentativas de expressão criativa, como desenhar ou escrever, dependem da interpretação subjetiva das autoridades carcerárias, que podem vê-los como atos de insubordinação. Assim, o desejo de transgredir — seja por reivindicar dignidade, educação, ou simplesmente imaginar-se fora daquele espaço — carrega um peso duplo: desafiar o sistema e, simultaneamente, encontrar meios de preservar a própria humanidade em um ambiente que constantemente a nega.

A prisão não é apenas um lugar de confinamento físico, mas uma ferramenta de desaparecimento social, onde a identidade é apagada e substituída por números, regras e expectativas de submissão. Nesse contexto, a transgressão assume uma forma única: não necessariamente um ato de desobediência aberta, mas uma resistência silenciosa — um gesto de sobrevivência que busca afirmar a própria subjetividade em meio ao esmagamento institucional.

Nesse contexto, promover a educação se torna quase “um ato quase heroico e corajoso” (Alves-Bomfim, 2023) com o desafio de conciliar a responsabilização com o imperativo educacional, buscando uma convergência que permita oferecer oportunidades de aprendizado que não apenas beneficiem os indivíduos durante o período de encarceramento, como a remissão de pena pela leitura e o estudo¹², mas também os preparem para uma reintegração na sociedade após a liberdade (Onofre; Julião, 2013).

Embora possamos acreditar que compreendemos o funcionamento do sistema de justiça criminal, a realidade é que existem nuances mais profundas que merecem análise. A chamada “guerra contra as drogas”, adotada por diversos governos, transcende o óbvio. As políticas relacionadas às drogas frequentemente refletem uma racionalidade governamental que amplifica respostas autoritárias à crise do capital, ao mesmo tempo em que perpetua componentes do racismo estrutural (Rocha; Lima; Ferrugem, 2021). Segundo o mais recente Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2024a), a população carcerária no Brasil tem aumentado nos últimos anos, totalizando 852.010 pessoas sob a custódia do Estado. Desde o início dos anos 2000, observa-se um crescimento exponencial de 266% até 2023¹³ (FBSP, 2024a, p.334). Esse significativo aumento evidencia uma série de desafios sistêmicos que permeiam o sistema de justiça criminal brasileiro.

Nota-se que o país muitas vezes permaneceu à margem dos principais debates internacionais sobre o tema. Enquanto outros países buscam reconhecer as falhas desse modelo e explorar alternativas, o Brasil e nações com grande população carcerária, como os Estados Unidos¹⁴, intensificam a política de drogas, contribuindo significativamente para o aumento do encarceramento, especialmente em relação a delitos relacionados a entorpecentes. A “guerra contra as drogas” frequentemente se torna uma narrativa articulada entre o sistema de justiça criminal e o racismo, justificando, assim, o genocídio de homens e mulheres negras (Borges, 2023; Alexander, 2017).

A superlotação das prisões emerge como uma consequência direta desse crescimento desenfreado. A falta de espaço adequado tem levado as instituições prisionais a operarem muito além de sua capacidade projetada, resultando em condições insalubres e propícias para conflitos internos, violações de direitos humanos e obstáculos na aplicação efetiva da justiça. Este

¹² Desde 2011 a remição por estudo é regulamentada, com a atualização da Lei 7.210/84 (Lei de Execução Penal) que passou a permitir que a educação do apenado – e não apenas o trabalho – também pudesse ser revertido em menos dias da condenação a cumprir.

¹³ Nos anos 2000 o Brasil contava com uma população de 232.755 mil pessoas encarceradas (FBSP, 2024a).

¹⁴ Os Estados Unidos é o país com a maior taxa de encarceramento do mundo, com uma população de cerca de dois milhões de pessoas, sendo a maioria delas negra (Alexander, 2023, p.42)

fenômeno não apenas sobrecarrega a infraestrutura existente, mas também destaca diversas causas profundas que contribuem para a privação de liberdade em larga escala.

O aumento acentuado na população carcerária do Brasil, conforme revelado pelos dados mais recentes, evidencia uma realidade alarmante de déficit de vagas no sistema prisional, atualmente contando com uma demanda de 214.819 lugares no sistema (FBSP, 2024a, p.358). Diversos elementos podem ser identificados como causas da privação de liberdade em larga escala no Brasil. A abordagem tradicional de criminalização das condutas relacionadas ao uso e tráfico de drogas destaca-se como uma delas. Esse enfoque tem sido notoriamente associado a práticas que perpetuam a segregação racial, contribuindo assim para a disparidade no encarceramento de indivíduos pertencentes a comunidades racialmente marginalizadas (Borges, 2023; Rocha; Lima; Ferrugem, 2021).

Com uma população carcerária de 28.506 pessoas (SISDEPEN, 2024), o panorama no Distrito Federal não é diferente. Em 2023, foi um dos cinco estados brasileiros com a maior taxa de encarceramento no país, considerando a população de 100 mil habitantes, e um déficit de 15.665 vagas (FBSP, 2024a, p.357). Realidade que não parece comover a sociedade, pois a compreensão de segurança clama por mais unidades a serem criadas e mais pessoas presas. A dependência excessiva da prisão como a única resposta penal efetiva não aborda de maneira adequada as raízes dos problemas criminais, resulta em uma abordagem punitiva que muitas vezes perpetua o ciclo da reincidência e de outras formas de exclusão (Zaffaroni, 2013; Borges, 2023; Alexander, 2017).

As prisões brasileiras, como destacado no recente julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347¹⁵, enfrentam superlotação, condições precárias das vagas disponíveis, falta do mínimo necessário para assegurar a integridade física dos detentos e permanência no cárcere por períodos superiores ao estipulado na sentença. Esse contexto compromete qualquer possibilidade de ressocialização e ameaça à segurança pública.

A realidade do encarceramento no Brasil, revela que tanto o período de prisão quanto o pós-encarceramento representam, muitas vezes, a morte social para o indivíduo (Borges, 2023, p.21). Esse contexto dificulta significativamente a reinserção social, dada a presença do estigma em uma população já oprimida e com diversos direitos fundamentais violados. Para discutir qualquer proposta educativa nesse âmbito é necessário realizar uma reflexão sobre os

¹⁵ Julgada no Superior Tribunal Federal (STF) em 04 de outubro de 2023, a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 347, reconheceu que há violação massiva de direitos fundamentais no sistema prisional brasileiro. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15363748036&ext=.pdf>.

imaginários e linguagens ainda vinculados à ideia de prisão, buscando desenvolver horizontes que ultrapassem o modelo de privação de liberdade.

É crucial ressaltar que a população encarcerada no Brasil continua sendo predominantemente jovem, até 30 anos, masculina e negra (69,1%), conforme apontado por dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) nos últimos anos¹⁶ (FBSP,2024a, p.360). Esse perfil de encarcerados reflete também o mesmo grupo demográfico das vítimas majoritárias de mortes violentas intencionais. A concentração majoritária de homens negros nas prisões levanta questões profundas sobre a relação entre a criminalidade, o sistema de justiça penal e as estruturas sociais e econômicas que perpetuam a marginalização de determinados grupos étnicos. A análise desses dados reforça a necessidade de abordar não apenas as questões penais, mas também as causas subjacentes que contribuem para a alta representação de pessoas negras no sistema carcerário.

Essa constatação evidencia a existência de disparidades raciais no sistema prisional brasileiro, destacando um cenário de desigualdade e injustiça. Nos faz refletir também sobre quem a sociedade espera punir com tanta violência e sem o direito fundamental de existir enquanto cidadão. Quando reconhecemos a origem dessa negação de direitos na construção das histórias de vida coletiva, social e popular de pessoas negras, compreendemos que isso vai além de uma oportunidade individual perdida; é uma luta pelos direitos e pela dignidade que foram tiradas dessa população. Assim, torna-se evidente a reflexão sobre o fato de que o sistema penal brasileiro atualmente penaliza e pune prioritariamente a população negra, estando intrinsecamente conectado às estruturas de racismo presentes em nossa sociedade. O sistema prisional brasileiro, na contemporaneidade, se configura como o “motor” para o funcionamento dessa estrutura de opressão (Borges, 2023).

Mudar essa realidade social perpassa não somente, mas principalmente, pela educação. Não apenas pelos bancos escolares, mas por uma educação verdadeiramente libertadora e emancipatória, que visa romper com os ambientes de repressão e silenciamento impostos às populações vulneráveis. Uma educação transgressora, que propõe a transformação social por meio da conscientização, participação ativa e autônoma dos indivíduos, sem esquecer das barreiras impostas por raça, gênero e classe (Freire, 1996; hooks, 2017). Essa transgressão, contudo, não é apenas um ato de rebelião, mas um convite à reflexão e ao diálogo, a partir da pluralidade de sujeitos.

¹⁶ Desde 2005 há um crescimento exponencial da população negra encarcerada. Em 2022, existiam, em números absolutos, 442.033 pessoas negras em privação de liberdade, representando 68,2% dessa população (FBSPa, 2024, p.335).

Nesse contexto desafiador do racismo e do encarceramento, é necessário pensar em maneiras de mudar a linguagem das prisões. Esses sujeitos, plenamente cientes de sua realidade, buscam a libertação como objetivo central. Essa busca por libertação não está restrita à saída das grades físicas do encarceramento, mas, principalmente, à saída de uma situação de estigma e de vulnerabilidade social. Quando reconhecemos a origem da negação de direitos na construção da identidade coletiva, social e popular, fortalecemos os alicerces dessa forma de educação emancipadora. Compreendemos que isso vai além de uma oportunidade individual perdida; é uma luta pelos direitos e pela dignidade que foram tiradas das pessoas em situação de privação de liberdade.

Sobre esse assunto, Santomé (2022) nos oferece uma valiosa reflexão sobre o papel do currículo na garantia da “justiça curricular” e de uma educação democrática. Na medida em que o currículo respeita as particularidades dos corpos, dos indivíduos, das culturas e dos grupos sociais, ao mesmo tempo em que dá voz, visibilidade e representatividade a todos os membros das comunidades escolares, considerando suas diferentes realidades e regionalidades ele torna-se um instrumento potente de mudança social na escola. Esses aspectos são fundamentais para compreender a complexidade de cada ser humano, suas características, desejos, anseios, medos e experiências em diversas dimensões, contextos e cotidianos da vida, ao longo de um processo histórico e contínuo.

Nesse cenário de desafios sociais, humanos e tecnológicos, os profissionais da educação enfrentam a necessidade diária de se adaptar a essa realidade e refletir sobre as demandas de seu trabalho em contextos de privação de liberdade, bem como garantir os direitos dessa população, tanto individual quanto coletivamente. O currículo escolar, nesse contexto, torna-se um elemento crucial, devendo ser capaz de acomodar todos esses anseios e responder às complexas necessidades educacionais presentes nesses ambientes.

Como foi conduzida a análise

Este estudo foi concebido com o objetivo de aprofundar a interseção entre educação e os espaços de privação de liberdade. Para isso, realizou-se uma análise dos marcos legais e institucionais, inspirados na pesquisa sobre Narrativas Migrantes conduzida pelo grupo REDExp¹⁷, que abordou a invisibilidade dos migrantes no currículo do Distrito Federal e em

¹⁷ Pesquisa Narrativas Migrantes: formação, identidade e reinvenção de si, do grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDExp, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

diferentes regiões do Brasil (Matos-de-Souza et al., 2021; Lazarini; Batista; Matos-de-Souza, 2021; Matos-de-Souza; Rodrigues; Barbosa de Moura, 2022; Garcia et al., 2024; Lazarini et al., 2024). O foco recai sobre os documentos da política educacional brasileira e do Distrito Federal (DF), uma vez que a pesquisa é conduzida na Universidade de Brasília. Essa abordagem representa um exercício radical de leitura, indo além do óbvio, especialmente no contexto das categorias relacionadas às prisões e suas implicações para os indivíduos privados de liberdade.

A bricolagem, como método, nos permite explorar e recombinar diferentes elementos, como peças de um mosaico, para construir uma compreensão mais profunda e contextualizada. Assim, ao analisarmos os marcos legais e institucionais, buscamos desvendar as nuances que permeiam a concepção da educação nos espaços de privação de liberdade. Essa abordagem nos permite ir além das superfícies curriculares e adentrar os meandros das políticas, práticas e desafios enfrentados por professores, alunos e gestores nesse contexto específico (Kincheloe; Berry, 2007).

À medida que analisamos o currículo em busca de vestígios, a categoria “presos” ou sistema prisional deixa de ser apenas um rótulo e passa a ser um ponto de partida para explorar questões mais amplas, como a eficácia das estratégias educacionais, a inclusão social, a ressocialização e a promoção da cidadania. Através dessa perspectiva, procuramos entender como a educação pode ser um instrumento de transformação e empoderamento para aqueles que enfrentam a privação de liberdade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Buscamos compreender como as disciplinas e os conteúdos promovem ou inibem a reflexão. Dessa forma, é possível construir um panorama mais amplo sobre o cenário da educação nas prisões. Teoricamente, o trabalho adota uma perspectiva decolonial e de interseccionalidade, reconhecendo o sistema de justiça criminal como permeado pelo racismo e pelo apagamento desses sujeitos. A colonialidade reproduz sistemas mais sofisticados de exclusão, onde corpos menores são descartados e disponíveis para o abate longe dos olhos da civilização moderna (Mbembe, 2018; Matos-de-Souza; Medrado, 2021).

Os resultados da análise destacam lacunas na construção do currículo no Distrito Federal, apontando para possíveis caminhos em direção a justiça curriculares (Macedo, 2020). Em suma, o artigo oferece uma abordagem crítica sobre a não representação do sujeito da educação prisional nos documentos normativos, destacando a necessidade de um olhar às práticas curriculares, de maneira a considerarem as complexidades e particularidades dos envolvidos no sistema penal, visando a equidade e a inclusão da sua população.

“Onde os pés pisam”: analisando as Normativas e o Currículo da EJA nas prisões

Como ponto de partida da análise, tanto em sua fase inicial quanto em seu desenvolvimento, procurou-se examinar os documentos orientadores que regem a educação em níveis nacional e distrital. Esse esforço teve como objetivo compreender a estruturação da EJA nas prisões, bem como investigar a existência de referências ao encarceramento no contexto brasileiro, não necessariamente relacionadas às questões estruturais do sistema penal do país, mas abordando de alguma forma a presença desses indivíduos. Além disso, buscou-se identificar o que já foi escrito e produzido em termos de políticas educacionais destinadas às pessoas privadas de liberdade no DF.

O direito à educação está presente na Constituição Federal e se destina a todos e todas, independentemente de sua idade, nacionalidade ou situação social. A inclusão do processo educativo dentro das prisões como parte da EJA, uma modalidade da Educação Básica, foi um avanço trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Brasil. Essa modalidade de ensino passou a ser reconhecida com suas próprias especificidades, voltadas para pessoas jovens, adultas e idosas que desejam estudar, independentemente do momento em que se encontram e está presente na Seção V, artigos 37 e 38 da Lei (Brasil, 1996).

O *caput* do Art. 37 da LDB aponta que a EJA “[...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio [...]” e, em seu parágrafo primeiro, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996).

Apesar do avanço em permitir um olhar mais particular sobre os indivíduos da EJA que não tiveram acesso à educação ao longo da vida, a legislação não faz menção aos indivíduos que tiveram a sua trajetória interrompida, repetindo histórias e ciclos de exclusão, tendo como seu principal enfoque os trabalhadores (Brasil, 1996). O objetivo da lei é a inserção do trabalhador na Educação, a partir de exames ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Dessa maneira, na Seção V que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, não há menção há nenhuma especificidade da classe trabalhadora, como a população em privação de liberdade, populações indígenas, migrantes, população em situação de rua e outras pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Lei de Execução Penal (Brasil,1984) estabelece, em seu artigo 17, que "a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado" (Brasil, 1984). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2013) e outras normativas reforçam e regulamentam o direito à educação em todos os níveis e a universalização do atendimento escolar, inclusive para a população carcerária¹⁸. Assim como na análise da legislação educacional realizada para o tema da migração no Distrito Federal, (Matos-de-Souza et al, 2021), esperava-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), por terem sido elaboradas em um momento histórico de valorização da diversidade, pudessem trazer um vocabulário mais extenso sobre os desafios da universalidade da educação no Brasil, como a educação de migrantes, educação quilombola e a educação prisional.

Se analisarmos os dados educacionais do último levantamento do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), observa-se um número modesto de atividades escolares no sistema prisional, totalizando 139.029 registros entre homens e mulheres no segundo semestre de 2023 (SISDEPEN, 2024). Quando se consideram as atividades não escolares, como remissão pela leitura, esporte e outras atividades complementares, o número sobe para 1.195.762 atividades realizadas no mesmo período. Contudo, ao avaliar o percentual de pessoas que trabalham e estudam simultaneamente, o índice é extremamente baixo, representando apenas 3,5%¹⁹ da população prisional (SISDEPEN, 2024).

O Brasil ainda apresenta baixa capacidade de ressocialização, uma vez que apenas 19,7% dos presos trabalham no sistema prisional, sendo um número de 166.938 pessoas (FBSP, 2024a, p.341). O acesso à educação no sistema prisional é fundamental para a reintegração social e comunitária dos apenados. Esperamos que essas pessoas saiam e reconstruam as suas vidas, ao tempo que não promovemos o acesso à educação na sua forma mais libertadora (Freire, 1996, p.57), seja pela na escola formal ou em atividades educativas complementares, como leitura e esporte, de forma a garantir o retorno ao convívio social.

Nesse contexto, a Resolução nº 2, de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nas Prisões (Brasil, 2010), determina, em seu artigo 2º, que a educação nas unidades prisionais

¹⁸ Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Resolução nº 2, de 19/05/2010, do Conselho Nacional de Educação e Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, Resolução nº 3, de 11/03/2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

¹⁹ Não considera presos sob custódia das polícias em carceragens, sendo 844.388 mil pessoas.

deve “atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino”, abrangendo presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e pessoas que cumprem medidas de segurança. No entanto, na prática, o acesso à educação frequentemente se restringe aos presos classificados com bom comportamento, tornando-a um privilégio em vez de um direito universal.

Já o Decreto Federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que estabelece o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional (Brasil, 2011), reforça a necessidade de garantir a oferta de educação às pessoas em situação de privação de liberdade. Entre suas diretrizes, destacam-se a implementação de programas educacionais voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências, ampliando as oportunidades de reinserção social e reduzindo a reincidência. Na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por exemplo, não se identifica nenhuma menção às pessoas em privação de liberdade na caracterização da EJA e na garantia de direitos à essa população, apesar da edição anterior do documento de 2016 (Brasil, 2016a) já ter feito menção a tal população. A EJA em si, no documento, é retratada a partir de enumerações, o que revela o caráter pouco reflexivo da inclusão da modalidade na BNCC, muito mais fadado a uma colcha de retalhos, onde as modalidades e populações são inseridas, por capricho ou cumprimento de requisitos.

Cabe destacar que a BNCC (Brasil, 2016a) foi um documento que passou por um amplo espaço de consulta pública e de discussão. A primeira versão do documento foi elaborada em setembro de 2015 e disponibilizada para um amplo processo de discussão. Nesse período, ela recebeu diversas contribuições— individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, encerrando o ciclo de consulta previsto para a segunda versão. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB (Brasil, 2016b).

A invisibilização desse público na base nacional, mesmo com um processo registrado de ampla discussão, reflete uma problemática maior, que se trata do modelo de política penal centrado apenas no punitivismo e não na ressocialização das pessoas em situação de

aprisionamento. Caracterizar a EJA nas prisões significa “colocar luz” sobre o modelo de segurança vigente nos espaços de privação de liberdade, que não permite discutir a garantia de direitos constitucionais, como a educação. Quando permite, a discussão fica sempre muito voltada à alfabetização, que é um tema importante, mas não o único. A problemática da EJA reflete uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento das políticas educacionais, a fim de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas circunstâncias, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova sua emancipação e inclusão social.

Ao aterrizar no Distrito Federal, constata-se que a educação prisional avançou lentamente em direção à sua institucionalização. Embora o Decreto Federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, tenha instituído o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional e reconhecido a necessidade de oferecer educação para pessoas em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade, foi apenas em 2015 que algumas demandas de educação nas prisões foram elencadas na meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE) do DF (Distrito Federal, 2015). Dentre as 20 estratégias elencadas, previu-se a criação da unidade escolar com autonomia pedagógica e gestão administrativa dentro do sistema prisional. Assim, em 2016 foi criado o Centro de Educação 01 de Brasília (CED 01), espaço concebido para possibilitar os avanços pedagógicos e administrativos neste tema.

Em 2024, ano em que se encerra o PDE, ainda não há dados suficientes para avaliar a efetividade da implementação das políticas educacionais nos presídios. Segundo dados do Sisdepen, a oferta de atividades educacionais praticamente dobrou entre 2022 e 2023, passando de 1.212 para 2.141 (SISDEPEN, 2024) em dezembro do ano passado. Contudo, apesar do aumento significativo na oferta, não se pode garantir a qualidade da educação fornecida. Trata-se de uma educação que objetifica ou constrói sujeitos? Que emancipa ou domestica corpos, em sua maioria negros? (Freire, 1996; hooks, 2017; Alves-Bomfim, 2022).

A utilização de uma linguagem prisional muitas vezes contribui para estigmatizar e marginalizar o indivíduo que passou pelo sistema carcerário. No entanto, ao adotar uma abordagem que visibiliza o sujeito encarcerado, o currículo pode fomentar um compromisso com a humanização e a inclusão, promovendo a construção de uma sociedade de paz. Ao reconhecer a singularidade e as potencialidades de cada pessoa, independentemente de seu histórico prisional, abre-se espaço para uma educação que emancipa, e não para uma que silencia. A identificação explícita desse público no currículo, seja por meio de experiências profissionais anteriores, programas de reabilitação ou habilidades adquiridas durante o período de encarceramento, é crucial para desfazer estigmas. Isso destaca a importância de enxergar o

indivíduo para além de sua vivência no sistema prisional, oferecendo oportunidades equitativas de reintegração social e profissional.

Nesse contexto, a ética dos direitos humanos deveria garantir que cada pessoa fosse vista como merecedora de igual consideração e profundo respeito, dotada de direitos que lhes permitam desenvolver plenamente suas potencialidades de forma livre e autônoma (Freire, 1996; Flores, 2009). No entanto, a realidade ainda nos impõe consensos conjunturais e expectativas civilizatórias que negam diferentes formas de viver e existir.

Ao passarmos para a implementação efetiva dos processos educacionais, os dispositivos, como as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021) começam a apresentar alguns avanços, como a presença de um capítulo específico que trata da EJA no sistema prisional. O documento destaca a importância das experiências vividas pelos indivíduos, cujas histórias podem ser similares ou diversas, mas que têm em comum o enfrentamento de exclusão social em diversos aspectos, como no sistema educacional, na vida familiar, nas relações afetivas e nas condições culturais e econômicas. Para essas pessoas, a decisão de retornar à escola representa uma oportunidade significativa de dar um novo sentido às suas vidas e de traçar caminhos diferentes para o futuro.

Tais avanços que não se conectam com os dispositivos curriculares, como o "Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos" do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014). Assim como as Diretrizes Operacionais (Distrito Federal, 2021), a modalidade de EJA nas prisões é apresentada em um tópico específico do documento. Embora o dispositivo reconheça a importância da EJA na sociabilização das pessoas privadas de liberdade, ampliando o conceito de educação para além da escolarização, ele não consegue ultrapassar os muros do encarceramento, deixando de mencionar a importância do convívio social extramuros, incluindo a participação familiar.

“A EJA nas prisões não se limita apenas à escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que se encontram. A população privada de liberdade caracteriza-se como um público bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual. Mantidas dentro de suas celas, essas pessoas estão impedidas de desfrutarem das oportunidades sociais trazidas pela convivência humana. A oferta de EJA no ambiente prisional significa proporcionar a esses estudantes a instância de construção coletiva que proporciona um convívio de participação social não contemplado em nenhum outro espaço da prisão”. (Distrito federal, 2014, p.13)

Nesse sentido, o artigo 41, inciso X, da Lei de Execução Penal, elaborada em um momento de ampliação de direitos democráticos, avança ao estabelecer como um dos direitos do preso a visita do cônjuge, da companheira, de parentes e amigos em dias determinados, com

o objetivo de mitigar o distanciamento natural do núcleo familiar imposto pelo cumprimento da pena, medida que também favorece a sua ressocialização (Brasil, 1984).

Outra questão problemática e mais estrutural no Currículo em Movimento se refere a caracterização da população retratada que não representa a realidade prisional do Brasil e do Distrito Federal. Assim como os dados nacionais, a maior parte da população carcerária, cerca de 69,1% da população total em 2023 (FBSP, 2024b, p.360), no Distrito Federal a grande maioria são de pessoas negras, 74%, conforme dados de 2023 do SISDEPEN (2024). Os brancos, cerca de seguidos por 29,7% no cenário nacional e 16% no caso do Distrito Federal. Para amarelos e indígenas os percentuais são irrisórios, o que não representa tal diversidade destacada no texto do currículo. A diversidade de gênero retratada no documento também não condiz com a realizada, uma vez que a maioria da população é composto de homens, sendo 94% no DF (SISDEPEN, 2024). Ao analisar os dados do perfil dos sujeitos criminalizados como traficantes no último Atlas da Violência de 2024 (FBSP,2024b, p.29) vemos que se concentram, em sua maioria, homens (86%), jovens de até 30 anos (72%), de baixa escolaridade (67%) e negros (68%), o que corrobora tal reocupação em não se colocar luz ao problema racial e etário dessa população.

No Distrito Federal, se o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014) já apresenta desafios na EJA ao retratar apenas um recorte de conteúdo do Ensino Fundamental regular, a questão se torna ainda mais complexa quando aprofundamos a análise na modalidade nas prisões. O currículo silencia os conflitos que revelam nuances e tramas da vida no encarceramento e depois dele. Isso ocorre porque se trata de um currículo conteudista que não aborda aspectos fundamentais para a ressocialização, através da educação, como a integração com programas de formação profissional que preparem os indivíduos para o mercado de trabalho após o cumprimento da pena e/ou para a cidadania, a partir de uma proposta que estimule o pensamento crítico e o questionamento, tão necessários para o exercício pleno de acesso a políticas e direitos.

Ao silenciar as questões relacionadas à vida no cárcere e após ele, o currículo ignora a responsabilidade do Estado de não apenas responsabilizar, mas também de educar e oferecer oportunidades de transformação. A educação, nesse sentido, deveria ser uma ferramenta de garantia de direitos, que contribua para a superação das desigualdades sociais que muitas vezes levaram à criminalização desses indivíduos. Quando o currículo não reconhece e aborda essas desigualdades – como o racismo estrutural, a pobreza e a exclusão social –, ele contribui para a perpetuação da marginalização dessas pessoas, comprometendo o papel da educação como um instrumento de justiça.

Para atender às demandas sociais dessa população e promover uma educação transformadora, é necessário considerar que “... o currículo se configura como um claro espaço de identificações, de lutas e de disputas...” (Macedo, 2020). No contexto da educação nas prisões, onde as lutas sociais e a invisibilização dessas pessoas são constantes, é fundamental que o currículo se atreva a trabalhar de maneira crítica, abrangendo “múltiplas justiça curriculares”. Assim, a crítica sociocultural deve ocupar um lugar central nas discussões que envolvem o currículo, a cultura e a formação.

No Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2014) voltado para a EJA, não se observam avanços significativos em módulos específicos de educação para a cidadania e direitos humanos, que visem promover uma maior conscientização sobre os direitos e deveres dos indivíduos. Isso traz como consequência uma vida marcada pela violência física e simbólica que esses adultos levam, uma vez que não há cidadania ou a garantia de direitos civis e sociais. Portanto é essencial que a educação, especialmente em espaços de privação de liberdade, deva ser direcionada para servir as pessoas em vulnerabilidade, garantindo a instituição de dispositivos legais que protejam os direitos fundamentais dos seres humanos. Isso não será alcançado por meio da replicação de metodologias que, ao contrário, têm a intenção oposta. O tema da violência, por exemplo, é abordado nos dispositivos curriculares apenas em aulas de ensino religioso, conforme ilustrado na figura abaixo, o que evidencia um currículo desconectado das realidades cotidianas dos estudantes. Da mesma forma, a desigualdade social é abordada exclusivamente na disciplina de Sociologia, enquanto outros temas igualmente importantes ficam excluídos do currículo. Essa abordagem impede uma compreensão holística e contextualizada, fundamental para que pessoas em privação de liberdade possam refletir criticamente sobre as causas e consequências dessas questões em suas vidas e na sociedade como um todo.

Além disso, é fundamental que o planejamento educacional esteja alinhado com políticas de reinserção social, integrando setores como assistência social, saúde e empregabilidade, a fim de proporcionar suporte integral aos egressos.

Figura 1 - Terceiro Segmento – 1ª etapa – Ensino religioso

EJA – Terceiro Segmento – 1ª etapa – Ensino Religioso	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer nos textos e práticas elementos que possam enriquecer a cultura do estudante, relações de paz no mundo do trabalho utilizando diferentes tecnologias. • Identificar-se como pessoa humana e parte de grupos sociais, compreendendo como participação social, religiosa, econômica, cultural e política como expressões legítimas da cidadania. • Perceber-se a partir dos diferentes grupos sociais, culturais e religiosos, respeitando as expressões da cultura religiosa presentes no conjunto de sua comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alteridade • Dignidade e liberdade pessoal: consciência dos valores que norteiam e edificam a vida do ser humano • Ações voluntárias para além dos espaços religiosos. Voluntariado, reflexão e prática • Valores, como solidariedade, cooperação e fraternidade na vida das comunidades • Pluralidade de concepções sobre vida e morte ao longo da história humana • Violência e marginalidade na percepção de diferentes manifestações culturais e religiosas • Fundamentalismo como postura sectária que diverge da postura ética • Desenvolvimento integral através da cultura da paz • Relações humanas e construção da paz; construções cidadãs como resultado das relações entre o ser humano e a sociedade • Ser humano e fenômeno religioso: relações entre cultura e opções pessoais • Política, Estado e Religião • Conceito de espiritualidade e sacralidade

Figura retirada do Currículo em Movimento (Distrito Federal (2014))

Nota-se em muitos seguimentos a fragmentação do conteúdo, especialmente em disciplinas como História, onde há pouca ou nenhuma cronologia nos conteúdos, o que dificulta a compreensão dos processos históricos e sociais como um todo coerente. Conforme pode ser observado na tabela abaixo que apresenta os conteúdos da disciplina para o terceiro seguimento da EJA. Essa fragmentação leva à desconexão entre temas que poderiam ser tratados de maneira integrada para enriquecer a formação do sujeito, promovendo um entendimento mais amplo sobre o mundo e seu papel nele.

Figura 2 - Terceiro Segmento – 3ª etapa – História

EJA – Terceiro Segmento – 3ª etapa – História	
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares. • Ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. • Utilizar conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania. • Refletir sobre as grandes transformações tecnológicas e os impactos que produzem na vida das sociedades. • Debater ideias e expressá-las por escrito e por outras formas de comunicação. • Dar importância aos intercâmbios entre as diferentes sociedades e às negociações na mediação de conflitos. • Coletar informações de fontes históricas, como textos, imagens, objetos, mapas urbanos e edificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Doutrinas sociais e econômicas no século XIX • Imperialismo • I Guerra Mundial • Revolução Russa • Período entre guerras • Crise de 1929 • Fascismo e Nazismo • II Guerra Mundial • Brasil - República Velha • Brasil - Era Vargas • Período democrático (1946 - 1964). • Brasil - Governos militares • Brasil - Redemocratização: Nova República • Brasil, América Latina e o mundo no século XXI • História da África Contemporânea

Figura retirada do Currículo em Movimento (Distrito Federal (2014))

Por fim, os dispositivos não mencionam a importância da utilização de tecnologias educacionais para ampliar o acesso ao conhecimento, nem o treinamento contínuo de educadores que atuam no ambiente prisional. A falta de uma abordagem mais holística limita o potencial da EJA como ferramenta de ressocialização.

Nesse contexto, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos profissionais que atuam na EJA nas prisões. Uma formação docente integrada ao contexto escolar, à comunidade e à vida dos alunos, que considere todos os seus aspectos - raça, classe, gênero, capacidades - e permita a participação de todos os envolvidos (curriculantes) na construção curricular, pois "a experiência formativa sempre dirá algo ao currículo" e "qualquer experiência aprendente nos conduz a alguns lugares não habitados", levando a formação para além da simples transmissão de conhecimentos, considerando as metamorfoses constantes de saberes e práticas pedagógicas (Macedo, 2012).

Do ponto de vista teórico, é fundamental que a formação docente não seja dissociada do "contexto da organização e da experiência curricular-formativa" (Macedo 2012). A formação é um fenômeno que ocorre no sujeito como um processo contínuo de aperfeiçoamento, ligado intrinsecamente ao contexto organizacional e às práticas curriculares. Essas práticas formativas, no entanto, estão inseridas em um cenário marcado por diversas intenções e matizes, que nem sempre estão alinhadas a políticas educacionais coerentes com a realidade dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

A falta de formação adequada e a ausência de políticas públicas de formação de professores para atuar na EJA, sobretudo nos presídios, retrata os desafios da atualidade dessa modalidade de ensino no país. A discussão fica muito restrita aos diálogos de competências e mobilização de dos saberes para a execução de tarefas. A BNCC (Brasil, 2017) e o mundo atual retratam a estrutura com base nesse conceito. A partir de uma perspectiva de habilidades para o alcance da competência de maneira engessada, são negadas as histórias dos sujeitos e os saberes não formais.

A formação docente deve estar integrada ao contexto escolar, à comunidade e à vida dos alunos, levando em consideração todos os seus aspectos — como raça, classe, gênero e capacidades — e permitindo a participação de todos os envolvidos na construção do currículo e da formação. Isso ocorre porque "a experiência formativa sempre dirá algo ao currículo" e "qualquer experiência de aprendizagem nos conduz a lugares não habitados" (Macedo, 2012). Assim, uma educação emancipadora só se desenvolverá a partir do exercício livre das

consciências, (Alves-Bomfim; Garcia; Matos-de-Souza, 2024) que só ocorre entre o diálogo entre o formador e o aprendiz.

O currículo, assim como a formação continuada de professores, deve promover experiências que inspirem aprendizado e se transformem em pedagogias de resistência e espaços de intervenção, transpondo fronteiras (Garcia; Alves-Bomfim; Matos-de-Souza, 2024; hooks, 2017). Essas pedagogias são fundamentais para enfrentar as complexas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas impostas pela cultura dominante (Matos-de-Souza; Castaño Gaviria; De Souza, 2018). Esse processo se concretiza como um movimento de repolitização das histórias individuais, criando um espaço de diálogo entre as pessoas presentes nesses ambientes. Esse diálogo pode resultar em ações coletivas voltadas à libertação e emancipação dos padrões de poder que prevalescentes.

Considerações Finais

É fundamental reconhecermos que as prisões não estão distantes de nós. Nesse sentido, é necessário refletir sobre as políticas educacionais voltadas a esse grupo de pessoas, que possui particularidades educacionais marcantes. Da mesma forma, é iminente discutir o encarceramento em massa e como ele pauta um tipo de segregação racial (Alexander, 2017; Borges, 2023) de corpos negros. A grande maioria delas teve seus sonhos interrompidos ao longo da vida, inclusive durante a experiência escolar, e necessita acessar direitos para, fora das grades, reconstruírem suas trajetórias. Deve-se considerar que, como já mencionado, essas pessoas carregam o estigma do encarceramento e enfrentam dificuldades no acesso a direitos básicos como educação, saúde e cidadania.

Alguns caminhos podem ser apontados para a construção de novas realidades. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer a existência dessa população no campo da educação, da pesquisa e, especialmente, nos processos formativos de professores e nos dispositivos educacionais. Um passo fundamental é garantir que a Educação de Jovens e Adultos nesses espaços dialogue com a realidade social do cárcere, envolvendo também a família e a comunidade em que essas pessoas estão inseridas.

Precisamos ir além do debate sobre as competências e os conteúdos do Ensino Fundamental e expandir a discussão para o campo da interseccionalidade, como vem sendo amplamente tratado nas universidades e na sociedade brasileira. Tópicos como feminismo, racismo, LGBTfobia e o direito à cidadania adquirem contornos ainda mais importantes quando

se considera que o encarceramento reflete processos de hierarquia racial e discriminação, afetando, muitas vezes, pessoas em condições de maior vulnerabilidade social.

É preciso direcionar o “olhar” para a população carcerária. Galeano (2002), ao tratar dos "ninguém", evidencia que essa condição é uma produção social em sociedades desiguais. Da mesma forma, devemos evidenciar os "ninguém" que aumentam assustadoramente os números da população carcerária no Brasil.

O currículo desempenha um papel crucial ao promover reflexões sobre a identidade das pessoas pós-encarceramento, suas histórias e sonhos. Será que elas já sonharam em ser médicos ou advogados? Acreditaram na escola como um espaço de emancipação? A escola falhou com elas? O fato é que muitas dessas pessoas são invisíveis na história universal, surgindo apenas nas estatísticas do país. É responsabilidade da nação olhar com mais atenção para essa população e garantir os direitos que lhes foram negados.

Embora o currículo e a formação dos profissionais da educação não sejam soluções únicas, é fundamental que eles retratem essas pessoas além do ambiente carcerário, atuando como uma ponte para a construção e instrumentalização de novas trajetórias de vida, concebendo que outro modo de existência é possível para os sujeitos que, transitoriamente, estão em cárcere.

Bibliografia

ALEXANDER, M. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALVES-BOMFIM, V. M. F. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latino-Americana de Criminologia**, v. 2, n. 01, p. 220–252, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALVES-BOMFIM, V. M. F. Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, v. 3, n. 5, p. 136–153, 2023. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ALVES-BOMFIM, V. M. F.; GARCIA, L. G.; MATOS-DE-SOUZA, R. “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 28, n.57, p. 1-30, 2024. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/linguagens-educacao-e-sociedade/articulo/vi-muitos-rostos-parecidos-com-o-meu-outros-caminhos-para-a-formacao-continuada-nas-prisoas>. Acesso em: 27 out. 2024.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. In: RIBEIRO, D. (Coord.). **Feminismos Plurais**. São Paulo: Jandaira, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão /** Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. **Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2. ed. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

FLORES, J. H. **A (re) invenção dos direitos humanos.** 1. ed. Florianópolis, Fundação Boiteux. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FBSPa. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0> Acesso em: 04 out. 2024.

FBSPb. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes> Acesso em: 04 out. 2024.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, G. L.; ALVEM-BOMFIM, V. M. F.; MATOS-DE-SOUZA, R. As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência. In: **VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Desigualdades, territorios y fronteras**: Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina. Salto, Uruguay, 2023. Disponível em: <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmecs/actas/ponencia-240618124035525556>. Acesso em: 13 out. 2024.

GARCIA, L. G.; LAZARINI, T.; CARVALHO, P. M., ALVES-BOMFIM, V. M. F. & MATOS-DE-SOUZA, R. Migração e Educação: os currículos estaduais e o migrante da região Sudeste. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação IV CAFTE**. Porto: CIIE FPCEUP, v. 1, p. 774-786, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382108626_Migracao_e_Educacao_os_curriculos_educacionais_e_o_migrante_da_regiao_Sudeste#fullTextFileContent. Acesso em: 19 out. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: Educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2017.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAZARINI, T.; BATISTA, M. S. & MATOS-DE-SOUZA, R. Educação e Migração na Região Norte: Análise dos Currículos Estaduais. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação**. Porto: CIIE FPCEUP, v. 1, p. 242-258, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356935417_EDUCACAO_E_MIGRACAO_NA_REGIAO_NORTE_ANALISE_DOS_CURRICULOS_ESTADUAIS. Acesso em: 19 out. 2024.

LAZARINI, T.; GARCIA, L. G.; CARVALHO, P. M., ALVES-BOMFIM, V. M. F. & MATOS-DE-SOUZA, R. Educação e migração na Região Centro-Oeste: Análise dos currículos estaduais. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias em Educação IV CAFTE**. Porto: CIIE FPCEUP, v. 1, p. 129-139, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382108552_Educacao_e_migracao_na_Regiao_Centro-Oeste_Analise_dos_curriculos_estaduais. Acesso em: 28 out. 2024.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 8, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2020.

MATOS-DE-SOUZA, R.; CASTAÑO GAVIRIA, R.; DE SOUZA, E. C. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 94-111, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n2/v22n2a09.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024

MATOS-DE-SOUZA, R.; LAZARINI, T.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J.; BARROSO-TRISTÁN, J. M. Migração e educação: um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distritais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 128, p. 164–177, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MATOS-DE-SOUZA, R.; RODRIGUES, M. dos R.; BARBOSA DE MOURA, E. M.. Migração e Educação: a invisibilização do migrante nos documentos curriculares da região nordeste do Brasil. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12671>. Acesso em: 19 out. 2024.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGnKcrs5L/>. Acesso em: 05 set 2024.

ROCHA, A. P. LIMA, R. C. C. FERRUGEM, D. Autoritarismo e guerra às drogas: violência do racismo estrutural e religioso. **R. Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 157-167, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75331>. Acesso em: 04 out 2024.

SISDEPEN. **Dados Estatísticos do Sistema Penal**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 05 set. 2024.

TORRES SANTOMÉ, J. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. Entrevista concedida a Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior e Andréa Rosana Fetzner. **R. e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695/39275>. Acesso em: 01 jul. 2024.

ZAFFARONI, E. R. **A questão criminal**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Revan, 2013.

II. Histórias Pessoais e Transformação

No contexto de um sistema prisional onde a normatização dos dispositivos de educação muitas vezes falha em alcançar resultados adequados, o papel dos educadores se destaca como uma força transformadora. Esses profissionais enfrentam, de maneira corajosa, um ambiente permeado pelo racismo e por questões estruturais que dificultam o acesso à educação para pessoas privadas de liberdade.

A importância desse tema é evidenciada no artigo “Vi muitos rostos parecidos com o Meu: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões” (Alves-Bomfim; Garcia; Matos-de-Souza, 2024), publicado na revista *Linguagem, Educação e Sociedade* (Qualis A3). Este artigo faz parte do dossiê “Criações de mundos outros possíveis: pesquisas narrativo-biográficas e formação²⁰” e resulta de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogia da Resistência – REDEExp²¹.

O estudo oferece novas perspectivas para a formação continuada nas prisões, enfatizando a necessidade de caminhos alternativos que reconheçam e combatam as desigualdades presentes no sistema do qual essa dissertação faz parte.

“Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões²²

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim²³
Universidade de Brasília

Gehysa Lago Garcia²⁴

²⁰ O dossiê Criações de mundos outros possíveis: pesquisas narrativo-biográficas e formação é organizado pelos professores: Joelson de Sousa Morais Universidade Federal do Maranhão UFMA, Maria da Conceição Passeggi Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e Elizeu Clementino de Souza Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

²¹ Artigo disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5339>.

²² Este artigo compõe uma ação derivada do projeto Colonialismo/colonialidade e educação: cenários de resistência e subordinação, tendo recebido apoio do Edital N° DPI/DPG n. 02/2023 - Apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação. Também contou com apoio para discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional - PPGEMP e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH através do edital N° 031/2023 - auxílio financeiro a discentes.

²³ Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), com mestrado sanduíche na *Universidad de Sevilla*. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação Brasília, Distrito Federal, Brasil. SMI-API, Cond. 26, unidade 14 - Guará II, Brasília, DF, Brasil, 71070-300. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0402-1162>. E-mail: educ.bomfim@gmail.com.

²⁴ Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional pela Universidade de Brasília (PPGE-

Resumo:

A Constituição brasileira ampara nossas aspirações enquanto sociedade fundada no estado democrático de direito, ao tempo em que promove o avanço social com respeito aos direitos fundamentais à dignidade humana. Nesse sentido, os espaços de privação de liberdade deveriam buscar um ideal socializador e humanizador, a partir da garantia de direitos. No entanto, as prisões, ainda, constituem um universo marcado por ausências, ambivalências e contradições de uma sociedade cujo poder político e econômico ignora e exclui as pessoas mantendo-as em situação de vulnerabilidade. Este artigo pretende problematizar o processo de formação continuada realizado com os docentes que atuam no sistema prisional, analisando a formulação de outras pedagogias para outros sujeitos. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa a partir dos preceitos da pesquisa (auto)biográfica, cujos aspectos subjetivos e o lugar de fala desses atores são de grande relevância, buscando-se as intercessões entre as histórias narradas e contexto social no qual vivem. Como resultado, as docentes entrevistadas permitiram perceber os processos de reconhecimento, identidade, conflito e pedagógicos envolvidos na educação nas prisões e conclui-se pela necessidade de aprofundamento e desenvolvimento de ações que reconheçam a complexidade dos processos educativos dos profissionais que lidam diariamente com a realidade do cárcere.

Palavras-chave: Formação continuada. EJA nas prisões. Educação emancipadora. Narrativa (auto)biográfica.

"I Saw Many Faces Like Mine": Other Paths to Continuing Education in Prisons
ABSTRACT

The Brazilian Constitution supports our aspirations as a society based on the democratic rule of law, promoting social progress with respect for fundamental rights and human dignity. In this sense, places of deprivation of liberty should seek a socializing and humanizing ideal based on the guarantee of rights. However, prisons are still a universe marked by the absences, ambivalences, and contradictions of a society whose political and economic power ignores and excludes people, keeping them in a situation of vulnerability. This article aims to problematize the process of training carried out with teachers who work in the prison system, analyzing the formulation of other pedagogies for other subjects. To this end, we carried out a study based on the precepts of (auto)biographical research, in which the subjective aspects and the place of speech of these actors are of great importance, seeking the intercessions between the stories narrated and the social context in which they live. As a result, the teachers interviewed allowed us to perceive the processes of recognition, identity, conflict, and pedagogy involved in prison education, and we conclude that there is a need to deepen and develop actions that recognize the complexity of the educational processes of professionals who deal with the reality of prison daily.

Keywords: Lifelong Learning. EJA in prisons. Emancipatory education. (Auto)biographical narrative.

MP/UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. SHCES1311 bloco J apt. 310. Cruzeiro Novo. Brasília/ DF, Brasil. CEP: 70.658-320. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8291-235X>. E-mail: gehysa@gmail.com.

²⁵ Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professor da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. Endereço: Faculdade de Educação, UnB - Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8788-4966>. Email: rodrigomatos@unb.br.

"Vi muchas caras parecidas a la mía": otros caminos de la Educación Permanente en las cárceles

RESUMEN

La Constitución brasileña respalda nuestras aspiraciones como sociedad fundada en el estado democrático de derecho, promoviendo al mismo tiempo el progreso social con respeto a los derechos fundamentales y a la dignidad humana. En este sentido, los lugares de privación de libertad deben buscar un ideal socializador y humanizador, basado en la garantía de los derechos. Sin embargo, las prisiones siguen siendo un universo marcado por las ausencias, ambivalencias y contradicciones de una sociedad cuyo poder político y económico ignora y excluye a las personas, manteniéndolas en situación de vulnerabilidad. Este artículo pretende problematizar el proceso de formación continua realizado con los profesores que trabajan en el sistema penitenciario, analizando la formulación de otras pedagogías para otros sujetos. Para ello, realizamos un estudio basado en los preceptos de la investigación (auto)biográfica, en la que los aspectos subjetivos y el lugar de habla de estos actores son de gran importancia, buscando las intercesiones entre las historias narradas y el contexto social en el que viven. Como resultado, los profesores entrevistados nos permitieron percibir los procesos de reconocimiento, identidad, conflicto y pedagogía involucrados en la educación carcelaria, y concluimos que es necesario profundizar y desarrollar acciones que reconozcan la complejidad de los procesos educativos de los profesionales que lidian cotidianamente con la realidad carcelaria.

Palabras clave: Formación continua. EJA en prisiones. Educación emancipadora. Narrativa (auto)biográfica.

Introdução

O sistema prisional encontra-se fechado em si mesmo, quase como um sistema inscrito fora do arranjo social, assim, pouco sabemos ou nos importamos genuinamente, enquanto sociedade, por saber sobre o que realmente ocorre por trás daqueles muros, efetivamente, nos contentamos com as notícias que os telejornais nos apresentam sobre essa realidade, ou com alguma representação que nos apresenta o cinema ou a literatura e nos esquecemos dos humanos que lá se encontram. A política do encarceramento em massa funciona como uma dimensão a mais da necropolítica que age no âmbito político-social e econômico limpando o sistema das vidas "improdutivas" em uma política genocida, mascarada por um regime de privação de liberdade para pessoas que nunca foram livres (Mbembe, 2018; Borges, 2020; Kohan; Nicodemos, 2021). Desde sua invasão por Portugal, e depois na construção de sua própria história como nação independente, o Brasil, pratica uma forma de apartheid social e contraditoriamente ostenta a imagem positiva de nação unida e pacífica, mas oculta para si mesma a violência social que o constitui (Bispo dos Santos, 2023; Chauí, 2013). Nutrimos uma ideia deturpada de nosso passado e presente, temos uma sociedade construída sob a violência e o racismo, ignoramos que o processo de constituição desse país foi cruel e brutal em um sistema de subjugação, dominação e exploração em que pessoas foram sequestradas, estupradas,

assassinadas (Borges, 2020; Kohan; Nicodemos, 2021; Simas; Rufino, 2020).

Talvez, por esta recusa em perceber nossa estrutura de sociedade colonial que reproduziu os modos e as formas de separação do bairro do colonizador e do bairro do colonizado que ainda não tenhamos conseguido formular nossas cicatrizes enquanto escara moral, e precisamos constantemente retomar nossas feridas que acabam por nunca se fechar (Fanon, 1968; Matos-de-Souza, 2022b; Matos-de-Souza; Medrado, 2022; Pereira da Silva; Medeiros; Alves do Bomfim, 2015). Continuamos com a ferida e a escondemos, insistimos no processo de classificar pessoas em humanas e quase humanas, permitindo que parte da população tenha seus direitos e corpos violados. Desta maneira, a história de constituição dessa sociedade não é o de uma produção de conhecimento que orienta para um mundo melhor que possibilita a liberdade em termos de autonomia intelectual e emancipação política em prol de uma paz social, mas é a construção de um conhecimento a partir da dominação da natureza que se transforma no domínio sobre as pessoas, que aprisiona ao invés de libertar (Bispo dos Santos, 2023).

O Brasil tem suas estruturas organizacionais alicerçadas nesse projeto colonizador e racista que condena uma parte da sociedade à exclusão, a partir da despersonalização dos sujeitos, promove o que pode ser percebido como extermínio gradual e lento de parte de sua população, sobretudo a negra masculina, e constrói mecanismos que se realizam como a proibição da participação desses sujeitos nos processos decisórios nos diversos setores da sociedade. São essas mesmas pessoas que recebem tratamento desigual e mais rígido do sistema judiciário e do sistema penitenciário como forma de manutenção desse projeto dominante e opressor de privilégio em torno da ideia do homem branco merecedor.

Diante disso, essas pessoas são invisibilizadas em sua prática de cidadania, não tem as suas vozes ouvidas, nem tem os seus direitos assegurados e respeitados, também são invisibilizados em suas existências, seus corpos desaparecem no maior e mais eficiente dispositivo de desaparecimento de corpos: as prisões (Kohan; Nicodemos, 2021). Não é à toa que mais da metade das pessoas em restrição de liberdade no país são pardos ou negros (67,78%), e quase na totalidade são homens (95,75%), de acordo com dados estatísticos da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN, 2023).

Apesar de termos um pequeno número absoluto de mulheres encarceradas, cerca de 27.375, de acordo com o primeiro semestre de 2023, a situação das mulheres encarceradas no país sofre um processo duplo de invisibilização, tanto pela invisibilidade da prisão, quanto pelo fato de serem mulheres, pois cumprem a pena como se o ato transgressor fosse parte da natureza dos homens sustentando o ideal de "feminilidade pacífica" (Borges, 2020; Davis, 2016;

Queiroz, 2015). Tais aspectos nos levam a intuir que as questões de gênero e raça são interseccionalidades fundamentais para compreender o universo complexo que envolve a questão penitenciária, ampliando a visão simplista que nos fizeram acreditar que esta realidade estava relacionada somente à questão socioeconômica (pobreza) e a meritocracia.

[...] como somos um país de base histórica escravocrata, um país profundamente perverso, em que determinados grupos acham natural gozar de privilégios em detrimento dos direitos de outros, muitas pessoas acreditam que o Sistema Educacional Prisional, que tem uma população carcerária predominantemente negra, não seja necessário ou relevante (Pontes, 2023)²⁶.

Neste contexto, observamos um acentuado menosprezo pelos indivíduos socialmente indesejados, uma redução do amparo social oferecido pelo estado, um aumento da atividade penal e a lentidão do poder público em cumprir o que é estabelecido na legislação. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), reconhecemos que as pessoas privadas de liberdade como seres humanos, cujos direitos fundamentais devem ser assegurados, uma vez que estes são considerados universais, interdependentes, indivisíveis e exigíveis frente ao estado. Mesmo após terem cometido crimes, é crucial garantir que esses indivíduos tenham seus direitos garantidos no cumprimento da pena. Apesar disto:

[...] prevalece no senso comum e no imaginário coletivo a ideia de que, uma vez que alguém tenha cometido um crime, ele nunca mais merece ser digno de confiança e deve pagar pelo resto dos seus dias pelo crime que cometeu. Há quem acredite, inclusive, que é desperdício de dinheiro investir na formação de quem está cumprindo pena no Sistema Prisional (Pontes, 2023).

Além da DUDH (1948), as Regras Mínimas para tratamento de prisioneiros da Organização das Nações Unidas, as “Regras de Mandela” (CNJ, 2016) trazem uma série de recomendações para garantir a dignidade da pessoa em restrição de liberdade no cumprimento da pena, mas as prisões, ainda, funcionam como "aspirador social" (Wacquant, 2003) limpando os rejeitos, produzidos pelo sistema capitalista, da sociedade, do espaço público.

Neste ínterim, de 1948 aos dias atuais, quase um século se passou e apesar de inúmeras legislações reafirmando o direito fundamental dessas pessoas, ainda vemos descaso e má vontade de parte da sociedade, do poder público em garantir a elas o que é de direito. Sendo assim, pode-se concluir que há uma distância absurda entre o que diz a lei e a sua aplicabilidade, ou seja, a previsão legal por si só não garante o direito, por isso é necessário a efetivação do dispositivo legal na ação cotidiana. Prova disto que segundo dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional - SISDEPEN (2023), apenas 20,90% das pessoas

²⁶ As pessoas entrevistadas para o desenvolvimento deste trabalho serão apresentadas como citação, entendemos isso como uma forma realocar o papel e participação das participantes na construção das ideias aqui desenvolvidas e construídas. As referências completas encontram-se na lista final de fontes.

custodiadas no país têm acesso à educação formal, ofertada pelo estado, embora a Constituição Federal, em seu art. 208, (Brasil, 1988) tenha previsão de garantia de uma educação básica e gratuita como direito para todos, como um direito subjetivo inalienável na sociedade democrática.

Na capital do Brasil, esses dados são ainda mais estarrecedores: o DF tem quase 3 milhões de habitantes e aproximadamente 57%, são de pessoas negras (homens e mulheres) segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (CODEPLAN, 2021). Com base nos dados do SISDEPEN (2023) a população carcerária do DF cresceu cerca de 30% nos últimos 10 anos, chegando a aproximadamente 16.000 presos e apenas 17,46%²⁷ têm acesso à escola formal ofertada pelo estado. A população carcerária do DF tem 98% das pessoas em idade (18 a 60 anos) economicamente ativa, em que 81,78% são negros (pardos e pretos), significa dizer que a população carcerária é jovem, negra e pobre e encontra-se reclusa em estabelecimentos penais superlotados, em condições precárias, com seus direitos fundamentais negados. Além disso, cerca de 16,24% dessa população restrita de liberdade no DF, estão em regime provisório aguardando sentença, ou seja, ainda não foram condenados, mas já estão cumprindo parte de uma pena que talvez não tenham que cumprir. Nessa conjuntura, as prisões funcionam como dispositivo de gestão social injusto, violento e excludente, que visa eliminar o diferente, silenciar a objeção, a crítica ao sistema e invisibilizar a resistência, a partir do controle dos corpos e das mentes em prol de uma civilização para poucos.

Prova disso, é que apesar de desde 2010, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010) prever como função da Secretaria de Estado a obrigação a oferta de educação nos estabelecimentos penais em nível estadual com parceria com as Secretarias de Administração Penitenciária (SEAPE) e a nível federal a responsabilidade ser do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça, podendo estabelecer convênio com as secretarias de estado de educação, apenas anos depois, a escola é institucionalizada na capital do país. Sendo assim, percebe-se a morosidade para garantir o direito constitucional à educação às pessoas privadas de liberdade de acordo com a previsão legal.

Desta maneira, como compreendemos esse processo histórico de manutenção da ordem social vigente, juntamente com os fenômenos de invisibilização, subalternização e exclusão aos

²⁷ É importante salientar que os dados divulgados pelo SISDEPEN em 2023 não coincidem com as informações do Censo Escolar do 1º semestre de 2023 fornecidas pela unidade educacional do DF. A disparidade entre esses conjuntos de dados é extremamente preocupante, levantando sérias questões quanto à consistência e precisão das informações.

quais essas pessoas são submetidas, avaliamos ser crucial enfrentar os diversos desafios relacionados à EJA no contexto prisional. Isso inclui a necessidade de se preocupar com a formação dos educadores que atuam junto à população privada de liberdade. Esses profissionais, possivelmente, não tiveram formação específica para atuar nas prisões. Em alguns casos, nem tiveram formação em EJA, pois só nos últimos anos foi incluída essa disciplina em alguns cursos de pedagogia e licenciatura. Chegam as prisões com um repertório imaginário sobre as prisões e os sujeitos em privação de liberdade que precisa ser problematizado, discutido e, muitas vezes, desconstruído. Atualmente, não há formação específica para atuação junto às pessoas privadas de liberdade, restando à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) junto com a equipe gestora e a comunidade educativa planejar estrategicamente a formação destes profissionais que atuarão nos núcleos de ensino nas prisões.

Nesta conjuntura, este artigo traz a compreensão sobre o processo de formação continuada desses profissionais nos cinco primeiros anos após a institucionalização. Para isso, buscou-se utilizar o método biográfico, da entrevista narrativa²⁸ e de questionário narrativo como caminho metodológico para perceber como essa comunidade construiu o percurso formativo diante da complexidade que é atuar em um ambiente antagônico aos processos educativos em uma perspectiva progressista, contra hegemônica. Sendo assim, foi primordial escutar as formadoras que estiveram junto a essa comunidade educativa nessa trajetória, bem como entender as escolhas metodológicas, temáticas que foram desenvolvidas, as percepções dessas formadoras sobre a comunidade educativa, além das perspectivas e das dificuldades de fazer educação de jovens, adultos e idosos nas prisões.

Das formas de fazer esta pesquisa

A pesquisa narrativa possui uma extensa tradição que remete ao início do Século XX, em campos como a Sociologia e a Antropologia. E suas abordagens teóricas e metodológicas, possuem diferentes formas de coleta e de produção de análises, tanto tradicionalmente como em termos de inovação constante (Bohnsack, 2020; González-Monteagudo, 2011; Matos-de-

²⁸ A entrevista foi conduzida a pedido dos participantes da pesquisa. Realizou-se uma videoconferência com duração aproximada de duas horas, durante a qual as entrevistadas discorreram sobre suas experiências ao trabalhar com os professores em formação do CED 01 de Brasília. Tanto as participantes da Entrevista Narrativa Coletiva, bem como as participantes da Entrevista Narrativa Escrita autorizaram o uso de seus registros como fonte para essa pesquisa através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Souza, 2022a). Daí que trabalhar com narrativa implica em renovar a aposta nessa perspectiva metodológica como uma forma de acessar elementos de subjetividade e espaços restritos da vida cotidiana de um grupo pequeno e fechado, como é o das formadoras que entrevistamos.

Inicialmente, tivemos o acesso facilitado ao grupo de entrevistadas, pois uma de nossas autoras trabalhou com o grupo junto à unidade escolar, o que nos permitiu quebrar a barreira da resistência, que muitas vezes só acontecia em grupos fechados, e abordar uma atividade que já se encerrou há algum tempo. O contato foi feito com as entrevistadas Eliana Maria Sarreta Alves, Gina Vieira Pontes, Maria Aparecida de Sousa, Maria Luiza Gastal, Maria Rita Avanzi, Valéria Gomes Borges Vieira. Foi proposto ao grupo que respondesse a questões que seriam previamente encaminhadas, justamente para dar ao grupo a oportunidade de elaboração de suas respostas como texto. Dentre as participantes, três responderam a Entrevista Narrativa Escrita e três propuseram algo diferente, que as entrevistássemos em grupo. Acatamos o pedido desse grupo e decidimos que trabalharíamos com as duas fontes, tanto por escrito como a entrevista em grupo, partindo do princípio de que as escolhas das participantes também refletiam as formas de expressão com a qual cada uma se identificava mais e poderia dar respostas mais reveladoras, justamente por estarem confortáveis com o formato.

Por não se tratar propriamente de um questionário, mas de proposições que favorecessem a elaboração de uma narrativa, o dispositivo Entrevista Narrativa Escrita foi construído tendo como perspectiva elementos de provocação para o desenvolvimento de um enredo, apresentando um conjunto de proposições e questões que não permitem uma resposta lacônica ou pouco elaborada, mas provocam o sujeito à reflexão sobre seu fazer, tendo em vista construção de uma narrativa de si marcada por um começo, meio e fim. A entrevista em grupo foi feita com base na Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2021; Schutze, 2013), com adaptações, pois a conduzimos com as três participantes de forma concomitante e, de alguma forma, o processo de escuta da resposta de uma pela outra ativou memórias, despertou elaborações que, talvez, numa entrevista solo não conseguíssemos acessar. Por isso, podemos chamar nossa elaboração de Entrevista Narrativa Coletiva, pois foge às elaborações mais frequentes tanto de um grupo focal, bem como dos grupos de discussão: nosso papel era o de apresentar eixos e, em muitos momentos, foram as próprias participantes que questionaram umas às outras.

De uma certa forma, por termos desenvolvido um questionário sugestivo, com aberturas para que as participantes pudessem interagir com o que apresentamos em forma de proposições e questões e, assim, poder avançar com sua narrativa na medida de seu interesse e capacidade, entendemos que não oferecemos um questionário padrão de pergunta-resposta, mas uma

Entrevista Narrativa Escrita, que também fugiu às formas tradicionais do modelo, permitindo às participantes estenderem sua escrita para além da mera resposta pontual, mas elaborar sua narração como texto.

Do ponto de vista da análise caminhamos no terreno da bricolagem (Kincheloe; Berry, 2007), na medida em que acionamos diferentes formas teóricas, de distintas tradições para responder aos sentidos produzidos pelas participantes. Como uma aposta na hermenêutica dos sentidos produzidos pelas participantes, entendemos que qualquer apriorismo significaria a redução das possibilidades de entendimento do que, generosamente, nos ofereceram em suas respostas. Durante este percurso, buscamos estabelecer uma dinâmica inovadora na interação entre pesquisadores e participantes do estudo, adotando uma postura decolonial. Ao longo do texto, as reflexões dos sujeitos foram tratadas com a mesma consideração dada aos demais autores, promovendo uma abordagem equitativa. Nessa perspectiva, as reflexões dos sujeitos foram não apenas citadas, mas compartilhadas com igual importância aos demais autores, conferindo-lhes coautoria²⁹. Esse reconhecimento evidencia a capacidade de todos em refletir sobre suas realidades e contribuir para a construção do conhecimento. A presença contínua das falas das participantes/informantes ao longo do texto reflete a intenção de dialogar com os autores e estudiosos, abrindo caminhos para a criação de novas abordagens pedagógicas e para a evolução do papel do professor formador e em formação.

As participantes/informantes deste estudo são professoras, doutoras, que podem ser divididas em dois grupos: integrantes da carreira magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal e professoras efetivas da Universidade de Brasília, elas têm entre 45 e 60 anos. Elas foram, em momentos distintos, promotoras junto com a comunidade educativa de processos formativos no período de 2017-2021 logo após a institucionalização. Por serem sujeitos externos ao grupo docente, trazem um olhar singular desse processo de institucionalização. Assim, durante o desenvolvimento do texto traremos as falas dessas professoras dando vida aos argumentos tecidos sobre a EJA nas prisões e a formação de professores para essa modalidade de ensino.

O estudo descreve e discute três momentos formativos distintos realizados com o coletivo de professores do CED 01 de Brasília. Utilizaremos a ordem cronológica em que as

²⁹ O reconhecimento do sujeito de pesquisa para além de uma fonte, no contexto das pesquisas (auto)biográficas, narrativas e das Histórias de Vida, é recorrente nos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Rede Experiência, Narrativas e Pedagogias da Resistência – REDExp/UnB e pode ser encontrado em Villafañe-Ribeiro (2020), Melgaço (2021), Silva (2022), Melgaço e Matos-de-Souza (2021) e Melgaço, Silva e Matos-de-Souza (2023).

formações aconteceram permitindo-nos compreender o amadurecimento do grupo no processo formativo. Ao tratar das formações traremos ao debate autores que versam sobre as temáticas que as formadoras levantaram. Além disso, adotaremos de forma a didatizar esse estudo o olhar sobre o coletivo de professores, sobre o processo formativo para atendimento das pessoas privadas de liberdade e o olhar sobre si das formadoras após o contato com este universo, por fim traremos nossas considerações sobre essas trajetórias.

Torna-se professor nas prisões

O espaço de coordenação pedagógica do coletivo de professores³⁰ que atuam nas prisões do DF está marcado por engajamento e luta na construção por uma pedagogia emancipadora e de resistência frente aos processos opressores e hegemônicos impostos pelo projeto colonizador de outrora e ao contexto de abandono das políticas públicas educativas em relação à educação de jovens e adultos no sistema prisional (Alves-Bomfim, 2023; Alves-Bomfim; Coelho; Matos-de-Souza, 2023). Certamente é imprescindível que professores, coordenadores e gestores engajados, lutem na busca por construir uma educação em e para os direitos humanos:

[...] o profissional que opta por atuar neste contexto precisa ter uma profunda consciência da relevância do seu trabalho e muita clareza de que está nadando contra a maré, está escolhendo trabalhar pela reinserção daqueles que, muitas vezes, a sociedade gostaria de ver exterminado (Pontes, 2023).

É preciso reconhecer que esse engajamento e luta já são marcas dos profissionais que atuam nas prisões do DF. Defendendo essa pauta no Plano Distrital de Educação lei nº 5.499 (GDF, 2015) foi que o coletivo de professores e outras entidades conseguiram que essa Unidade Escolar passasse a existir em dezembro de 2015. Anteriormente, a educação, prevista no artigo nº 11 da Lei de Execução Penal nº 7.720 (Brasil, 1984) era oferecida mediante a celebração de convênio entre a Secretaria de Segurança e Justiça e a Secretaria de Estado de Educação (Alves-Bomfim, 2023).

Desta maneira, neste processo de constituição de uma escola institucionalizada tornou-se fundamental pensar nos processos de formação continuada, ensejando que este espaço formador ganhasse caráter mais permanente. Neste sentido, por ser uma educação com tantas especificidades que não tem referência na graduação e pouquíssimos cursos de pós-graduação, pensar em um programa formador é fundamental. Além disso, o quadro de professores da

³⁰ Trata-se de um grupo de professores que atuaram nas prisões por mais de uma década e participou da construção e formulação dessa política pública educacional.

Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) apresenta um contingente muito grande de contratos temporários, o que dificulta a qualificação dos profissionais que atuam nas prisões devido à rotatividade desses servidores que, por não serem efetivos, não ficariam permanentes na unidade escolar.

Neste cenário, a equipe gestora e os coordenadores pedagógicos, eleitos por seus pares, fomentaram, com a participação da Subsecretaria de Formação Continuada do Profissionais da Educação - EAPE e da Universidade de Brasília, processos formativos na perspectiva de desenvolvimento das capacidades humanas para conhecer, compreender e atuar na complexidade das prisões. A seguir traremos as três formações desenvolvidas no quinquênio 2017-2021, a partir dos diferentes grupos de formadores e perspectivas e apresentaremos as metodologias utilizadas, bem como as escolhas epistemológicas para o processo de constituição de uma educação emancipadora.

Cabe destacar que, apesar de terem sido realizadas por grupos e profissionais diversos, as metodologias e processos formativos dialogam entre si e se complementam nesta busca de um processo de transformação e emancipação.

Narrativa (auto)biográfica como metodologia de formação continuada de professores/as

A formação de professores que atuam em espaços diversos do ambiente escolar tem levado educadores a buscarem formas diferentes das tradicionais em sua forma de atuar. Tem sido os ambientes antagônicos ao processo educativo o fomento de uma educação "grávida" de possibilidades, que por muitos anos esteve confiscada em um modo existencial universal que tendia a abortar a emergência de novas epistemologias, uma vez que outras existências exigem outras pedagogias (Arroyo, 2017; Matos-de-Souza, 2022a; Sobrinho, 2023).

Diante disso, e apesar do pouco conhecimento sobre o universo das prisões, da não formação específica para atuar é preciso reconhecer que a formação para adultos vai além das dimensões cognitivas, psicomotoras e afetivas do conhecimento (conhecimentos, habilidades e atitudes) "do saber saber", do "saber Fazer" e do "saber Ser", deve considerar o quarto saber que é o saber da experiência. Esse saber se caracteriza pela capacidade de aprender com a vida cotidiana, com a percepção da realidade social e cultural, das relações entre os sujeitos. Trata-se da reflexão problematizadora que gera as interpretações da vida numa perspectiva crítica levando a consciência da realidade (Freire, 2021a; Hernandez-Carrera; Matos-de-Souza; González-Montegudo, 2016).

Nesse sentido

, a formação continuada de professores não pode ser constituída por um processo meramente instrutivo ou tecnicista que não proponha ao sujeito uma elaboração que lhe permita detectar os assaltos condicionantes no ambiente de trabalho regidos por normas, regras, regulamentos, métodos, entre outros tão presentes nos ambientes de privação de liberdade.

De um modo geral, há, entre alguns docentes, uma representação de escola, uma concepção de educação muito reduzida à perspectiva transmissiva, bancária e instrumentalizadora. Falar sobre uma educação humanizadora, cidadã, democrática, socialmente referenciada, que se comprometa a garantir o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral e à formação do pensamento crítico, ainda é um desafio, diante da permanente tentativa de imposição de uma educação tecnicista (Pontes, 2023).

Certamente, esses sujeitos não são meros expectadores, frios, impotentes e insensíveis diante do mundo. Desta maneira, configura-se em "um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador" (Freire, 2021b, p. 26). São pessoas com vínculos humanos que conseguem em uma relação de reconhecimento se engajar (Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021). Há de se considerar que estes profissionais vêm se formando ao longo do tempo no processo de atuação nas prisões, mas também nos papéis que desempenham fora desse universo, visto que são seres inacabados em constante processo de formação.

Se o papel da educação é formar pessoas integrais, com conhecimentos e também com compromisso ético consigo mesmas e com a vida, penso que a educação nas prisões leva essa proposta e esse compromisso a seu limite. Evidentemente, também permite às pessoas que cumprem pena aprendam conteúdos que os tornarão mais aptos a viver em sociedade. Mas, pensando com Paulo Freire, é um tipo de atividade educadora que prepara radicalmente para a liberdade, e não só porque prepara um cidadão que está em processo de "ressocialização", mas porque, no limite do encarceramento, abrem-se janelas para a liberdade de pensar sobre si e sobre o mundo (Gastal, 2023).

Esse movimento da educação descrito por Malu, ocorre com os alunos adultos da EJA privados de liberdade, e ocorre, também, com o professor em formação continuada. A vista disso, o curso, proposto por Maria Rita e Malu, professoras efetivas da Universidade de Brasília, do Núcleo de Educação Científica do IB-UnB, então, Laboratório de Ensino de Biologia do IB-UnB, junto com a vice-diretora Elisângela Caldas, objetivava abrir as janelas da docência nas prisões para o olhar para si e para o mundo, utilizando as narrativas (auto)biográficas: "o curso buscou, além de apresentar alguns fundamentos da pesquisa auto-biográfica, envolver os profissionais na produção de narrativas que os ajudassem a refletir e construir sentidos para seu trabalho" (Gastal, 2023).

"...encontramos a produção de narrativas como caminho formativo para a docência. Era notável para nós a potência da escrita de si na elaboração e atribuição de sentidos às experiências formativas por estudantes da graduação. A sistematização dessa produção nos animou a apresentar uma proposta de curso para professores/as em formação continuada" (Avanzi, 2023).

A percepção a partir de si sobre a sua realidade rompe com o processo de colonização ao qual estamos submetidos nos diversos espaços sociais que estamos inseridos, desde a invasão do nosso país. Propor novas metodologias de aprendizagens que desloquem o centro do processo do formador para o formando é emancipador e progressista, pois permite que aquele que está em processo de aprendizagem descubra soluções para as problematizações que venham a surgir. É neste caminho reflexivo que o professor em formação se apropria de seu ofício, sai do sequestro de sua subjetividade e propõe novas formas de fazer. Esse vai e vem reflexivo, que acontece no ato de narrar-se permite que o sujeito, criticamente, vá recriando seus atos, reafirmando que "os saberes da experiência são relevantes para a produção de conhecimentos a respeito da docência" (Avanzi, 2023).

Outro aspecto fundamental para o processo formativo de professores é a criação do espaço para o diálogo que as narrativas de si proporcionam. Quando falo da minha experiência a partir do meu ponto de vista é possível conectar com o ponto de vista do outro confrontando ou conformando informações em uma relação dialógica/horizontal entre pares. Esse processo permite que nos apropriemos criticamente do que nos tem constituído como seres históricos em uma dada realidade, consolidando um processo emancipador. Vai além disso, neste processo de narrar-se e ouvir o outro narra-se, rompemos com os processos de desumanização a que estamos submetidos e podemos perceber que não estamos sós, somos um coletivo. Esse caminhar memorativo afirma nossa identificação dentro de um horizonte e nos diz que pertencemos a uma história que não é só minha, mas é nossa, preservando registros mais sensíveis de nossa identidade (Matos-de-Souza, 2022b).

O processo de pensar sobre si nos provoca a uma consciência moral, a ouvir uma voz interna que vamos silenciando na medida em que somos submetidos a processos de desumanização constantes (Matos-de-Souza, 2022b). Rompemos com os processos de coisificação do outro quando falamos criticamente dos processos de desumanização e não permitimos que eles sejam naturalizados em nós. Envolve um movimento de libertação em lugar de submissão ou domesticação nos dando condições para pensar práticas educativas mais justas e democráticas. Sendo assim, professores em formação e formadores constroem "um caminho de aprendizagens em que não se tornem depositários, mas sim, sujeitos políticos, pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se" (Alves-Bomfim, 2023, p. 139).

Somos filhos de uma nação que desvaloriza seu passado, sofremos de amnésia, dissimulamos a história para que nos pareça mais aceitável e muitas vezes, reproduzimos essa cultura em nossos ambientes educativos. É preciso colocar a memória a serviço da cidadania, assim como trazer ao espaço formativo a valorização das experiências vividas, resgatadas da

memória num processo disruptivo, descolonizador e fomentador de novos saberes. Assim as formadoras argumentaram a época:

Ainda que a equipe de professores dessa unidade escolar já possua larga experiência na educação em prisões, a institucionalização da escola abre novos desafios e possibilidades que passam pelo reconhecimento e sistematização dos saberes daqueles docentes, em uma perspectiva de integração teoria-prática (Avanzi, 2023).

Com a institucionalização, a unidade escolar ganha autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Era um momento de construção que precisava ser construído com os sujeitos da comunidade escolar, em uma espécie de imersão sobre essa realidade específica, que pudesse configurar em ressignificações. Desta maneira, foi pensada uma metodologia que pudesse trazer a esses sujeitos a possibilidade de rememorar e problematizar suas práticas como docentes:

A metodologia do curso consistiu, basicamente na escrita de narrativas, sua leitura e escuta, além de dinâmicas que intencionavam criar um ambiente colaborativo entre os/as participantes, a partir da vivência de atividades que propunham exercícios de escuta sensível (Renè Barbier) e edição solidária (De La Fuente). Essas duas noções foram centrais para essa proposta de formação, além da noção de experiência na perspectiva de Jorge Larrosa. Os temas propostos para as narrativas foram: “Como cheguei até aqui”; “Como tornei-me professor(a)”; “Mas isso me inquieta como professor(a) nas prisões”. Ao final, a partir da leitura e escuta das narrativas produzidas foi construído um painel coletivo, com esquemas e palavras-chave, visando subsidiar a discussão sobre a relação entre sujeito social e sujeito idiossincrático, proposta por Franco Ferrarotti (Avanzi, 2023).

O desenho metodológico proposto no curso de formação continuada enxerga os sujeitos na realidade concreta específica, abrindo espaço para fazer emergir diferentes anseios e expectativas culturais, sem colonizá-los a uma forma de ser e fazer-se professor nas prisões, sem criar estereótipos ou qualquer tipo de rótulo. É uma prática comprometida com pessoas possuidoras de saberes, capazes de problematizar e propor soluções para o contexto no qual estão inseridas. Sendo assim, consiste no respeito e valorização das redes de saberes de todos os envolvidos, rompendo qualquer ideia de inferioridade ou superioridade. Permitindo que se reconheçam como construtores da sua própria história educativa, valorizando os conhecimentos adquiridos na dura realidade das prisões. Essa hermenêutica de si a partir das narrativas (auto)biográficas permite que o professor dispa-se do medo de olhar para sua prática com a criticidade necessária, pois é um momento de revisitar as memórias e as práticas e confrontar-se, reflexivamente, como docente sem medo, pois não há a exposição de um modelo a ser seguido, mas há um enunciado problematizador que insere o processo de busca do docente que eu gostaria de ser diante das experiências, que foram vivenciadas e são singulares, subjetivas, únicas.

Assim, implica numa ruptura com os valores da epistemologia clássica, pois o narrador,

na negociação com o real, alimenta o relato com elementos da própria vida, numa tentativa de trazer à narrativa escolhida nuances mais significativas de sua trajetória (Breton 2023; Souza; Matos-de-Souza, 2017). O narrar-se inscreve a consciência do inacabamento e do modo constante de fazer-se que se dá no processo de pensar-se e fazer-se (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021a; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Hooks, 2017). Neste contexto de formação, em que os discursos se entrecruzam, permite a construção de novas perspectivas paradigmáticas coletivas:

Ainda que tivéssemos um desenho inicial da proposta, todo o processo foi construído passo a passo a partir do que emergia nos encontros. As narrativas foram muito tocantes para nós e para os/as participantes do curso. Desde o planejamento estava reservado um espaço-tempo para contação/leitura de narrativas, seja pelos próprios/as autores/as seja por um/a colega que se assumia como personagem central, em uma atividade denominada narrativas cruzadas. As reflexões desencadeadas pela partilha das narrativas no grupo, as memórias e relações entre as vivências de um/a e outro/a participante nos mostraram a importância de ampliar esses momentos de partilha, que passaram a configurar uma produção coletiva do grupo (Avanzi, 2023).

Nesse sentido, o trabalho planejado estava aberto às interações que surgiram com os sujeitos, se caracterizou em uma metodologia planejada, mas que permitia o vai e vem reflexivo, reconstrutivo, daquele que sabe que se pode pensar diferente do que se pensa e perceber diferente do que se vê em uma perspectiva reflexiva da práxis docente. Diante disso, a proposta metodológica desenvolvida propõe um caminhar coerente com a proposta emancipadora e descolonizadora que o novo momento da unidade escolar propunha com a institucionalização, permitindo aos professores exercitarem o protagonismo sobre sua prática pedagógica tecendo outras formas de pensar e fazer o seu ofício. Certamente a formação trouxe, também, aos professores formadores muito aprendizados e um olhar mais sensível a essa realidade:

Foi uma experiência de uma riqueza enorme, em que nós, que conduzimos o curso, com certeza aprendemos mais do que os profissionais da educação nas prisões. Os desafios que aprendi a reconhecer são aqueles decorrentes dos limites impostos pela segurança nos presídios, a rotatividade dos estudantes e dos professores e a incompreensão dos gestores dos presídios quanto à importância da educação. Essa incompreensão se estende à sociedade, que vê as pessoas que cumprem pena como “bandidos” que não mereceriam nenhum tipo de direito (o que é um erro jurídico e ético, por óbvio). Existem também os desafios inerentes à EJA, que dizem respeito à necessidade de resgatar (ou de criar) o interesse pela escola e pelo conhecimento em pessoas que, por razões variadas, deixaram de acreditar que a escola as pudesse ajudar a viver uma vida mais plena (Gastal, 2023).

Por fim, é preciso compreender que as narrativas (auto)biográficas no processo formativo permite o registro dos acontecimentos em uma perspectiva única e singular, que podem ser compreendidas por si e pelo outro, além de possibilitar uma nova experiência no ato da leitura daquilo transforma os seres humanos em sua relação com o mundo e como elaboração

da sua própria existência (Alves-Bomfim, 2023; Freire, 2021a; Matos-de-Souza, 2022a).

Narrativas (auto)biográficas: desconstruindo paradigmas no processo formativo nas prisões

No Brasil, impera o mito da democracia racial; acredita-se na falácia de que todos somos iguais, quando os espaços de poder estão cheios de homens brancos e os presídios superlotados de homens negros. Ignora-se a história do Brasil, as estatísticas, e acredita-se na meritocracia para justificar tamanho absurdo. Desconstruir o estereótipo do criminoso é uma das formas de construir a igualdade, a justiça e combater o racismo, que vive entremeado em nosso cotidiano corroendo nossas relações e ditando quem pode ser visto e quem deve ser invisibilizado.

Nosso sistema educacional reproduz essa falácia e ignora aqueles que deveriam ser acolhidos na escola. Suas vidas desde muito cedo são marcadas pelo abandono, descaso e negação de direitos. Assim, evadem da escola por acreditar que aquele espaço hostil não é para eles. Excluídos, são, muitas vezes, atraídos pelo crime em busca de melhores condições de vida e pelo direito de ser alguém. A dura realidade daqueles que vivem nos guetos é distorcida e anunciada como escolha de vagabundo que recebe o que merece. Quebrar essa lógica é romper com os paradigmas hegemônicos que nos tornam indiferentes aos seres humanos que vivem de forma indigna nas ruas, nas favelas, nos manicômios, nas prisões. É ouvir as vozes silenciadas quando tentam matar as identidades culturais dessa parte da população. É retificar a diversidade como riqueza a ser preservada e não exterminada.

O papel social da escola tem a ver com o que Bernard Charlot diz quando nos lembra que educar é antes de tudo, um processo de humanização, subjetivação e singularização. Ao acessar os processos formais de educação, nós nos vinculamos à humanidade, no que se convencionou o que é ser humano até aqui, nós nos tornamos sujeitos e construímos a nossa singularidade. O papel social da escola, desta forma, é garantir o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral, à construção do pensamento crítico visando oferecer a cada sujeito condições de viver em sociedade, uma sociedade que deve ser regida por princípios democráticos. O papel social da escola é, portanto, formar cidadãos (Pontes, 2023).

A educação tem papel fundamental nesse processo, pois ela pode funcionar como dispositivo de reprodução de todo ideal colonizador, ou ser dispositivo disruptivo contra hegemônico de toda a ordem preestabelecida. Sendo assim, o processo formativo dos professores diz muito sobre qual tipo de educação está fomentando. Já foi mencionado que a formação para atuar nos espaços de privação de liberdade é escassa e muitos atuam sem formação adequada. Não há um grupo homogêneo, em que todos veem aquela realidade da mesma forma. Há uma diversidade de olhares e compreensão da função da educação nos espaços de privação de liberdade:

Há profissionais que significam o lugar que ocupam a partir do entendimento de que estão cumprindo uma missão, quase religiosa, têm narrativas em que, ainda que não percebam, representam-se como pessoas caridosas, que estão fazendo um favor aos alunos do Sistema Prisional quando decidem estar com eles. Também percebi dentre alguns docentes uma postura que sinaliza uma relação muito assimétrica em relação aos alunos, quase que um alívio por trabalhar em um espaço em que a liberdade é restrita e eles terão menos chances de serem contestados, desafiados, pelos alunos, porque dadas às condições em que os estudantes estão, eles tendem a ser mais subservientes. Por fim, percebi, e acho que esta é a maioria dos profissionais, muitos docentes que decidiram estar no Sistema Prisional porque acreditam na reintegração dos egressos, desejam ser parte deste processo, olham para os estudantes como sujeitos de direitos e atuam de forma ética para garantir que as suas experiências escolares sejam as mais proveitosas possíveis (Pontes, 2023).

Assim percebe-se que há entre os educadores aqueles que se identificam com o público e promovem uma educação cidadã, mas há aqueles que confundem com assistencialismo ou caridade (Alves-Bomfim, 2022) e reproduzem o ideário colonizador. Neste sentido, a formação dos docentes deve problematizar a realidade de forma que os próprios professores, no percurso reflexivo sobre a sua prática, possam pensar essas posturas e avaliar o quão nocivo e quanto inócuo é sua postura frente a essa realidade. Essa compreensão permite que o coletivo de professores possa pensar em uma educação no sistema prisional que:

proporcione condições para que os estudantes em cumprimento de pena acessem os saberes formais, exerçam o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral e à construção do pensamento crítico, assim como todos esses direitos devem ser garantidos a outros estudantes em situação de liberdade. Mas, além disso, a educação no sistema prisional precisa colaborar de forma decisiva no processo de reintegração destes estudantes à sociedade, em uma perspectiva não assistencialista ou como caridade, mas em uma perspectiva cidadã, que os percebam como sujeitos de direitos. É fundamental que o processo de escolarização dentro do Sistema Prisional seja capaz de alimentar os estudantes de esperança, em si mesmos, no seu próprio processo de reintegração e em outras possibilidades identitárias que superem os estigmas que costumam acompanhar os egressos (Pontes, 2023).

Diante da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, optar pela narrativa de vida dos docentes como metodologia formativa nas prisões é a possibilidade de desarticular o caráter mecanicista, conteudista, que manipula e condiciona a uma forma de pensar para a capacidade de compreensão do vivido, permitindo, assim, a partir da hermenêutica do aprender questionar e olhar a realidade sob ótica crítica, problematizadora, daquilo que não está posto, assumindo, assim, uma postura vigilante contra toda prática de desumanização. Neste sentido, implica em refletir e significar o processo de ensino-aprendizagem, a partir de sua práxis educativa. Quando a formação está centrada na experiência do professor, desvincula a ideia de um ideal, um modelo a ser seguido para aquilo que pode ser a partir da realidade existente, do real, sem idealismos. "O que somos, em que cremos, as nossas concepções de mundo impactam ou interferem na maneira como organizamos o nosso trabalho pedagógico. Precisamos estar, permanentemente, refletindo sobre o nosso trabalho em uma perspectiva de

compreender-nos como intelectuais transformadores" (Pontes, 2023).

Ademais, nas narrativas há pontos que se interrelacionam e aproximam as pessoas umas das outras, pois consiste num "movimento complexo de reflexão sobre as práticas culturais, políticas e filosóficas dos sujeitos em relação com o mundo, o que produz um conhecimento sobre si, sobre sua formação, sobre os outros e o ambiente sociocultural no qual se está imerso" (Matos-de-Souza, 2022a, p. 16). Desta maneira, quando a professora Gina é convidada a participar do processo de formação continuada dos professores do CED 01 de Brasília, em 2018, ela traz sua experiência como professora da SEEDF e provoca nos docentes em formação a reflexão sobre a ação nestes espaços, a partir de sua experiência de aluna da escola pública e agora docente, mas para além disso, ela os chama a enxergar as pessoas invisibilizadas, subjugadas de nossa sociedade sob a perspectiva de pertencimento e merecimento que a determinado público sempre é negado.

O objetivo foi fazer uma fala que lembrasse aos docentes a relevância do trabalho que eles realizam e a conexão das histórias dos estudantes com questões relacionadas às desigualdades raciais e de gênero que tanto contribuem para as vulnerabilidades e, muitas vezes, para que alguns jovens e adultos entrem em situações de ilicitude (Pontes, 2023).

Neste sentido, a professora Gina começa o processo formativo com os professores do CED 01 contando sua história de criança periférica, negra, pobre, oriunda da escola pública. Ela descreveu o quanto demorou para ser vista em suas dificuldades e potencialidades. E o quanto a presença de uma professora com o olhar humano e descolonizador transformou aquela escola hostil em um lugar emancipador, digno e edificante na vida dela. Ela os convida a ver a história sobre uma nova ótica, sob a perspectiva dos que sempre são silenciados e impedidos de pensar e falar sobre as suas experiências:

Eu escolhi ser professora depois de viver uma profunda experiência de transformação. Aos 8 anos de idade, eu era uma criança profundamente tímida, silenciada, que acalentava o sonho de ser invisível. Naquele ano, em 1980, eu tive uma professora que me acolheu de maneira tão genuína e amorosa, que eu passei a sonhar em ser professora. A partir do contato com esta professora, construí uma representação do que é ser educadora, a partir da compreensão de que educar é importar-se, é se conectar afetivamente, é acreditar que a criança possa aprender e se desenvolver plenamente (Pontes, 2023).

Certamente, passar a acreditar que poder ser mais é um processo de libertação que acontece nessa relação entre oprimidos que dialogam e se reconhecem (Freire, 2021a). O processo de descoisificação conduzido pela professora fez Gina se perceber capaz, o que até então era uma impossibilidade. Ao trazer sua história, a professora Gina inicia um duplo processo de visibilização entre docentes que ocorre quase que concomitantemente: primeiro, chama os professores a olharem para suas salas de aula e enxergarem os alunos silenciados e

segundo, a olharem e pensarem sua prática enquanto docentes em um sistema que obriga ao distanciamento, a indiferença, a coisificação do humano numa perspectiva de merecimento pela transgressão que cometeram. Neste momento da formação os docentes são convidados a olhar a realidade das prisões sob uma nova perspectiva, que se abre a outra narrativa. Não é um convite para tornar as pessoas privadas de liberdade vítimas, mas é um convite a perceber a negação de direito que é latente no sistema e fora dele, é um convite a ampliar a visão para sair da simplificação e perceber a complexidade da questão penitenciária, que vai além de simplesmente pagar pelo crime cometido e se regenerar. Significa fazer emergir o compromisso histórico de mulheres e de homens na instauração da ética universal do ser humano (Freire, 2021b).

Sendo assim, percebam que, ao narrar suas trajetórias, se instaura a possibilidade de construção de uma identidade que os leva a se reconhecerem como sujeitos históricos em um processo dialógico com outros sujeitos, conduzindo ao pertencimento. Desta maneira, nos compreendemos como seres condicionados, mas não determinados. E nessa relação, ambos aprendem professor/formador e professor/formando:

Eu estive em vários momentos atuando na formação dos profissionais que estão atendendo estudantes do Sistema Prisional. Para mim foi uma experiência profundamente transformadora. Aqueles rostos que eu vi, todas aquelas pessoas, aqueles e aquelas educadoras deram concretude para uma escola que eu sabia que existia, vagamente, mas não tinha a menor compreensão de como funcionava. Eu fui muitíssimo bem recebida e percebi que aqueles e aquelas profissionais estavam ávidos por aprender, por me ouvir e por serem ouvidos. Notei que havia um desejo de compartilhar suas experiências, falar das suas práticas. Notei que dentre alguns profissionais havia um orgulho de estar ali, uma sensação de que estavam cumprindo uma missão muito importante (Pontes, 2023).

E apesar de não ter conhecimento do sistema prisional, Gina, como as demais professoras que atuaram no processo de formação, consegue trazer a pauta da questão penitenciária, pois compreende que é um problema maior e que envolve questões sociais, políticas, econômicas, indo além de uma escolha individual da pessoa transgressora da lei:

Muitas das pessoas que chegam às penitenciárias brasileiras foram empurradas para a criminalidade por uma série de questões históricas, sociais, políticas e econômicas. Impactou-me profundamente conversar com os estudantes da ala psiquiátrica e com as mulheres, sobretudo porque vi muitos rostos parecidos com o meu e pensei no esforço que tive que fazer para não parar ali também. Nasci em uma região marcada por muita vulnerabilidade e abandono do Estado. O medo de aproximação com o que era ilícito me apavorava, porque era algo que estava ao alcance da minha mão muito facilmente. Éramos seis filhos, dois meninos e quatro meninas, meu pai e minha mãe sem escolaridade, sem formação, criaram a gente na luta, segurando o touro pelo chifre, segurando nos cabelos das águas, como dizia minha mãe. Meu pai e minha mãe fizeram esforços hercúleos para nos manter distante do tráfico, do roubo, mas eu cresci em meio a traficantes e vi alguns amigos de infância serem presos ou mortos pelo envolvimento com o mundo do crime. Quando entrei pela primeira vez no presídio, eu senti um misto de compaixão, perplexidade, empatia, indignação. Senti vontade de entender como cada um tinha ido parar ali, ao mesmo tempo me sentia privilegiada

por estar vivendo aquela experiência porque me senti mais humana, menos ignorante em relação ao Sistema Prisional (Pontes, 2023).

Sendo assim, convida os professores a olharem essa história contada e recontada no Brasil reconhecendo a história como tempo de possibilidade e não de determinismo em que o futuro possa ser problematizado e não inexorável (Freire, 2021b). Portanto, sob uma nova ótica, os convida a sair de seus pedagogismos e recriar novas formas de pensar e fazer. Ao descortinar a história de vida das pessoas periféricas, pobres, negras de escolas públicas, muitas vezes, invisibilizadas e excluídas, Gina tira o véu que impede alguns de enxergar a verdadeira história por trás da meritocracia, da indiscutível vontade imobilizadora, que leva os alunos a se adaptarem a esta realidade que aparentemente não pode ser mudada (Freire, 2021b). Desta forma, ela possibilita que aqueles docentes e ela mesma veja aquelas pessoas privadas de liberdade, alunos, sob uma nova perspectiva:

Senti que eu mesma carregava preconceitos, estereótipos e estigmas em relação àquele público e ali, no contato com a materialidade, com o real, eu pude ampliar a minha forma de ver e perceber tudo. É como se eu sáísse do plano das ideias, é como se eu pudesse ter ido para a concretude e esta concretude me ajudasse a me despir dos preconceitos que eu carregava. A forma profundamente desigual e injusta com que a sociedade se organiza colabora muito para que os jovens e adultos caminhem para uma vida marcada por ilicitude, conflito com a lei e criminalidade. Vejo que a incidência do capitalismo e do neoliberalismo na vida das pessoas, na formulação de suas subjetividades tem estimulado o consumo, a ostentação, o acúmulo, ao mesmo tempo em que este mesmo capitalismo trabalha para negar direitos básicos a muitos (Pontes, 2023).

Inconcluso, o processo formativo dialógico e dialético nunca será um movimento unidirecional; será um caminho multidirecional de infinitas possibilidades de aprendizagens para professores e formadores. O inacabamento nos permite estar em constante processo de ensino-aprendizagem, para isso é preciso estar com a cabeça e o coração abertos "para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, ... um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras, para além delas" (Hooks, 2017, p. 24).

Storytelling³¹: Aprendendo junto com docentes nas prisões...

O terceiro curso formativo da unidade escolar foi proposto em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). O curso foi desenhado em parceria com a equipe gestora e as coordenadoras de segmento do CED 01 de Brasília no final de 2019

³¹ Técnica de contar histórias utilizando recursos audiovisuais, além de texto escrito.

e início de 2020, no período da pandemia. O percurso formativo tinha como objetivo a construção de um material impresso para os alunos em restrição de liberdade. Assim, foi destinado a essa formação um grupo de professoras da EAPE: Maria Aparecida (Cida), Eliane e Valéria, doutoras e professoras efetivas da Secretaria de Educação do DF, fazem parte do coletivo de professores responsáveis pela formação dos docentes da rede. Elas foram desafiadas a junto com a comunidade educativa que oferta educação nas prisões pudessem pensar no caminho formativo que enseja a produção de material escrito para as pessoas privadas de liberdade:

E aí, a partir disso, a Cida em 2020 me oferece o convite para trabalhar num contexto totalmente novo para mim, que era um contexto prisional, eu nunca tinha tido contato com essa realidade. Eu não entendia que eu tinha formação para trabalhar com essa realidade, mas ela nos anima, nos contagia com esse convite e eu passo a acreditar que vai ser possível. E de fato, foi uma experiência muito transformadora. Foi uma experiência maravilhosa, porque foi um encontro mesmo. Primeiro encontro entre nós 3, porque a gente conseguiu construir uma relação de muito diálogo, muita troca, muito aprendizado. Foi um período de muito crescimento (Vieira, 2023).

Portanto, foi uma escolha intencional de sair do sistema pré-montado de formação para a valorização das pessoas, de suas demandas formativas, de suas referências culturais e históricas, seus contextos sociais e de trabalho, dando sentido ao debate e a formulação do coletivo social. Isto posto, não significa que a "polissemia trazida por uma convivência multirreferencializada não dispensa o rigor e a vigilância epistemológica, dispositivos de resistência diante das reduções e/ou totalizações obscuras" (Macedo, 2017, p. 20). Desta maneira, a formação está a serviço do desejo do bem pensar, que destrivializa, desformaliza, desprograma, desnaturaliza, desterritorializa as lógicas convencionais de compreensão da realidade, cultivando a hermenêutica a partir do trabalho e da ação do pensar. Em busca disso, as formadoras se sentiram desafiadas a pensar em um percurso formativo em que pudessem contribuir com o coletivo de professores do CED 01. Se pautaram na relação horizontalizada com as pessoas que atuavam na unidade escolar e, em um processo de escuta, puderam compreender melhor as necessidades de formação:

[...] quando eu entrei nessa realidade do prisional, eu me assustei um pouco com o quanto de limites havia, e quão poucas possibilidades se apresentavam inicialmente. Depois a gente vai entendendo a amplitude de tudo isso. Como aqueles profissionais eles ressignificam os limites que são impostos, depois a gente vai entendendo, mas inicialmente foi muito difícil, porque eu cheguei a me perguntar, meu Deus, mas como formar nesse contexto? E aí a gente vai aprendendo como a gente vai fazendo isso. Então foi um caminho de aprendizados valiosos e de trocas mesmo. Eu vi ali a Pedagogia crítica do Freire sendo vivenciada porque a gente realmente aprendeu e ensinou muito. Foi uma experiência de dor também, porque a gente teve muita dor nesse processo de sair do nosso lugar, né, de conforto da nossa zona de conforto para entender contextos tão desafiadores. É, mas foi também um lugar de muito, de muito acolhimento (Vieira, 2023).

As formadoras da EAPE aceitaram o desafio de sair do costumeiro e se lançaram no desafio de formar docentes em um universo desconhecido para elas. Elas tiveram a oportunidade de conhecer as prisões a partir da trajetória daqueles que fazem educação no sistema. "A gente nem teve contato com eles com os estudantes, mas eles estavam presentes ali, no meio deles, né? O tempo inteiro, elas nos traziam as suas dores, as suas questões (Vieira, 2023). Quem são os sujeitos da EJA nas prisões? Para quem estamos preparando esses professores? A que público nossas vozes devem chegar? Aos poucos elas foram traçando o perfil dos alunos nos relatos trazidos pelos docentes:

Com 40 anos, 50 anos, que nunca teve essa palavra, que nunca foi dono dessa palavra. Dessa vida que sempre teve nos arredores, dessa pessoa que chega aí, que tá nessa prisão. Tanto nessa prisão física, quanto psicológica, quanto é esses diferentes tipos de prisão. E como eles professores precisam circular dentro desse mundo e as dificuldades, as ferramentas que precisam é ter para dar, para dar voz para esses Fabianos³². Eles conseguem entrar nesse mundo e "dar voz" a esses sujeitos, pelo menos para si, para ter uma identidade (Alves, 2023).

Nessa perspectiva, as formadoras emergem na realidade dos docentes e buscam compreender o universo que estão inseridos, em uma busca por entender as complexidades e paradoxos de fazer educação em um sistema cujas pessoas estão em constante estado de opressão. Desta forma, elas conseguiram perceber que os alunos "têm na educação uma porta, sabem que se abre para eles, quando tantas outras portas foram fechadas" (Sousa, 2023). Nesse sentido, a educação como prática da liberdade exige olhar os outros como seres humanos integrais, individuais, buscando não somente o conhecimento acadêmico, mas o conhecimento acerca da vida e de si (Hernandez-Carrera; Matos-de-Souza; González-Montegudo, 2016; Hooks, 2017). Sendo assim, a educação que visa a liberdade é uma prática que chama a partilha e a confissão. É uma pedagogia que não visa fortalecer somente o aluno; é uma sala de aula, cujo modelo holístico de aprendizado levará também ao aprendizado do professor. Elas ouvem as vozes dos docentes ensejando compreendê-los nas diversas situações vivenciadas nas prisões:

As prisões têm tudo de feio, de terrível, de malcheiroso, de grotesco, de violento. Ela vai ter dentro da própria cela, da unidade, um espaço da escola, é o mesmo espaço físico. Espaço de material, o espaço simbólico. Um lugar onde o aluno pode existir, não mais como pessoa presa, sabe? Não mais como uma pessoa que está naquela situação de aprisionamento de cárcere, mas como um estudante: eu sou aqui um estudante (Sousa, 2023).

Naquele espaço em que podem ser humanos, em que podem exercer a cidadania, o que os professores podem desenvolver no processo de aprendizagem? Ao buscar respostas a essa

³² Analogia ao personagem Fabiano de Vidas Secas.

pergunta, as formadoras se deparam com um ambiente repleto de restrições e, ao mesmo tempo, com um grupo de docentes que pensam e refletem aquela situação e buscam maneiras de driblar as resistências à educação emancipadora. Assim, elas buscam ouvir as histórias dos docentes nas prisões, utilizando a *storytelling*, intencionando estabelecer uma relação de confiança com os professores. Ao contar suas histórias de atuação nos presídios iam aparecendo as situações que os limitavam, as situações que restringiam a atuação junto a pessoa privada de liberdade, as possibilidades, emergia o medo da incompreensão da atuação junto aos indesejáveis:

Acho que aqueles professores que vão para ali, eles vão com muita consciência da escolha que eles fizeram. Eles já têm engajamento. Eu percebia nas falas que eles já tinham um engajamento em causas relacionadas a direitos humanos. Em causas relacionadas a uma educação transformadora. Todos têm isso muito forte na fala. Então já é um grupo aguerrido pelo próprio contexto, em que eles se inserem. Eles já trazem na sua fala e na forma como interagem. Essa marca das dificuldades que eles têm. Então ai de nós não respeitarmos isso porque eles já impõem. Nesse sentido eles já trazem isso, sabe, muito forte. Assim, do lugar de onde eles falam e com muita propriedade. Então era um grupo muito crítico, um grupo muito coeso e um grupo muito apaixonado pelo que fazia (Sousa, 2023).

Neste contexto, propor uma formação é um ato constante de pesquisa e ensino: " ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2021b, p. 31). Sendo assim, constitui um processo de ruptura não só para aqueles que estão em formação, mas, também, para os formadores, que são chamados a reconhecer a diversidade antes desconhecida e chamados a repensar os modos de conhecimento e a desconstruir epistemologias para transformar sua práxis (Alves-Bomfim, 2023; Matos-De-Souza, 2022a). E não é um esforço de reformular antinomias conceituais, mas um esforço para explicações politizadas de uma concepção sócio-histórica, uma política de sentido em elucidação fixada na relevância socioeducacional (Macedo, 2017). Significa descobrir conhecimentos subjulgados e resgatá-los de forma a transformar as instituições educacionais, assim, esse conhecimento deve ser compreendido e defendido pedagogicamente como estratégia e prática, permitindo que emergja um campo de possibilidades concretas marcado pelas subjetividades.

Desta maneira, foi preciso refletir se a experiência da realidade que elas tinham enquanto formadoras da EAPE da rede para a EJA conversava com a realidade da EJA prisional, evitando que o que propunham como prática formativa fosse desconectado do concreto. Nesse sentido, o grupo de professores e professoras que se destinou à formação, apresentava latente a curiosidade epistemológica (Freire, 2021b), pois constantemente as questionavam sobre como as teorias os ajudariam nas suas práticas junto aos privados de liberdade e desconstruiriam a

prática já sedimentada, a partir da reflexão das problemáticas da EJA nas prisões.

Os docentes, mesmo atuando nas prisões com todas as restrições, fazem uso da pedagogia da resistência para não sucumbirem ao sequestro de sua subjetividade profissional (Alves-Bomfim, 2023; Matos-de-Souza; Castaño-Gavéria; Souza, 2018; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021), por esse motivo, as formadoras sofrem a "dor", pois eles se põem numa postura de questionamento reflexivo constante diante das práticas propostas. Elas se despojam da arrogância acadêmica, da autossuficiência que lhes afastaria dos professores, para serem companheiras que desbravam o mundo junto com o outro, em uma postura humilde e consciente de seu inacabamento. Assim são levadas a pensar, criando outras possibilidades de reinvenção do novo. Esse caminhar é "onda intempestiva que se choca conosco, nos tira do eixo, nos provoca e nos deixa em tensão" (Sobrinho, 2023, p. 32), mas é ao mesmo tempo renovação, reinterpretação, ressignificação e possibilidade de geração do diferente que rompe com a ordem posta e facilmente aceita.

Considerações finais

As formações procuram construir um modelo que visa “escutar as vozes” dessas pessoas, muitas vezes silenciadas, na medida em que elas mesmas refletem e ressignificam a sua própria identidade de docente. São propostas que rumam a investigação do eu e do nós em um constante vai e vem reflexivo desse complexo estrutural em que se inscreve a educação nas prisões.

Os percursos formativos sugeridos foram um construir com estes sujeitos da EJA nas prisões em um processo respeitoso de aprendizagem mútua que enseja a emancipação daqueles que educam nos ambientes de privação de liberdade. Nesta perspectiva é possível perceber a importância da escolha metodológica, pois ao mesmo tempo que impera o pensar as situações problemas dos espaços que acontecem a socialização daqueles que estão restritos de liberdade, instiga o romper com a lógica racista, segregadora, punitivista que mantém as prisões. Ao mesmo tempo que as formações levam o coletivo de professores a perceber-se como agente de transformação, os leva a desenvolver autonomia neste novo momento pós institucionalização. Sendo assim, os instiga a pensar como promover isso sistematicamente junto com os discentes.

Uma educação emancipadora só se desenvolve a partir do exercício livre das consciências, que se dá no diálogo livre e crítico das relações que se estabelece entre o formador e o docente em formação. Nessa relação, ambos buscam libertar-se, desprogramar-se,

desconstruir-se sem objetificação.

Outrossim, é preciso pensar e desenvolver uma educação de jovens e adultos em que o direito constitucional à educação seja garantia dos direitos fundamentais da pessoa privada de liberdade, em e para os direitos humanos. E isso perpassa por um grupo de professores que pensam a prática educativa em uma perspectiva desconstrutiva dos processos de desumanização vividos nos ambientes prisionais.

Nesta perspectiva, os percursos formativos devem ser reflexo dessa educação que se almeja. Sendo assim, é preciso que sejam formações em que o protagonismo do professor em formação seja incentivado, ensejando que este se aproprie do seu ofício, reflita e pense em práticas transformadoras que também deem aos estudantes a possibilidade de serem protagonistas do processo de aprendizagem.

Sabe-se que em ambientes que promovem a opressão como meio de controle, abordagens que encorajam a autoinvestigação podem aumentar consideravelmente o desconforto. No entanto, é crucial ressaltar que a valorização da subjetividade é um contraponto fundamental à desumanização, e aos excessos desse processo inscritos no sistema prisional. Assumir plenamente a responsabilidade do próprio ofício não apenas propicia o desenvolvimento de estratégias mais humanizadas na educação nas prisões, assegurando um mínimo de dignidade durante o cumprimento da pena, mas também é essencial para a construção efetiva de um país justo e democrático. Isso não apenas permite que as pessoas privadas de liberdade exerçam sua cidadania com igualdade e equidade, mas também representa um passo significativo na promoção de direitos humanos fundamentais.

Outro fator de extrema importância para o desenvolvimento desse tipo de abordagem em programas de formação é a potencialidade de revelar os processos de subjugação aos quais os servidores estão sujeitos. Isso permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas de poder, hierarquia e outros elementos que possam influenciar negativamente no desenvolvimento e bem-estar dos colaboradores. Através dessa compreensão mais ampla, é viável implementar estratégias e medidas que possam mitigar tais fatores, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável, igualitário e produtivo.

É preciso ter consciência que nenhum de nós está incólume ao que vem acontecendo nas prisões, engana-se quem acredita que os processos de desumanização atingem só os que cometeram crimes, a prisão é um retrato de como nossa sociedade produz segregação, talvez a foto mais realista desse movimento que produz humanos menos humanos e diz muito sobre as patologias de nosso arranjo societário.

Fontes

ALVES, Eliana Maria Sarreta (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

AVANZI, Maria Rita (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

GASTAL, Maria Luiza (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

PONTES, Gina Vieira (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

SOUSA, Maria Aparecida De (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

VIEIRA, Valéria Gomes Borges (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

Referências:

ALVES-BOMFIM, V. M. F. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latino-Americana de Criminologia**, v. 2, n. 01, p. 220–252, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>. Acesso: 01 jan. 2024.

ALVES-BOMFIM, V. M.F. Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, 3(5), 136–153, 2023. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944>. Acesso: 01 mar. 2023.

ALVES-BOMFIM, V.M.F; COELHO, V.D.; MATOS-DE-SOUZA, R. Educação nas Prisões: complexidade e transdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, M.A.S; ROMEIRO, A.C.V.L; SILVA, F.T. **Pedagogia, Currículo e processos formativos**. Múltiplos Olhares. São Paulo: Dialética Editora, 2023, p. 197-228.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2010.

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei de Execução Penal - LEP**, nº 7210, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**.

Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva: Introdução Aos Métodos Qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

BORGES, J. **Prisões**: Espelhos de nós. Todavia, 2020.

BRETON, H. Histórias de vida, fatos temporais vividos e educação de adultos. **Revista Linhas Críticas**, v.29, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47892>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CHAUÍ, M. de S. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Mandela Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento de Presos - SÉRIE TRATADOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS**. 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CODEPLAN. **PDAD 2021**. CODEPLAN, 2021. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DUDH, **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>. Acesso em: 21 nov. 2021.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREITAS, M; MENEZES, A; CAVALCANTE, V. C. Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. **Debates em Educação**, 13, 100–124, 2021. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nespp100-124>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GDF - Governo do Distrito Federal. **Plano Distrital de educação - PDE, nº 5.499**, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. As Histórias de vida em educação: Entre formação, pesquisa e testemunho. In: SOUZA, E.C. **Memória, (auto)biografia e diversidade**: Questão de método e trabalho docente. Salvador: Edufba, 2011, p. 59–96.

HERNÁNDEZ-CARRERA, R. M.; MATOS-DE-SOUZA, R.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. A Educação de Adultos e a Educação Permanente como Provocação para a formação No Mundo Do Trabalho. ALVES, W. F; MACHADO, M.M. In: **Educação**,

Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016, p. 93-112.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir:** Educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2017.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 90-113.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, W. O.; NICODEMOS, M. Escola, cárcere e pandemia: O que pode uma educação filosófica? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4436026, 2021. <https://doi.org/10.14244/198271994436> Acesso em: 21 nov. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MACEDO, R. S. **Currículo:** Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MATOS-DE-SOUZA, R.; CASTAÑO-GAVIRIA, R.; SOUZA, E. C. Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de)formation. **Práxis Educativa**, v. 22, n. 2, p. 94–111, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MATOS-DE-SOUZA, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, v. 22, 2022a, p. 1–33. Disponível: <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.72988>. Acesso: 01 jan 2023.

MATOS-DE-SOUZA, R. A memória como lugar da cultura. **Esferas**, nº 25, 2022b, p. 490–509. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i25.14064>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MATOS-DE-SOUZA, R.; MEDRADO, A. C. C. Dos corpos como objeto: uma leitura póscolonial do ‘Holocausto Brasileiro’. **Saúde Em Debate**, 45, 2022, p. 164–177. Disponível em: de <https://revista.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/3777>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MELGAÇO, Mariana Belloni. As merendeiras do DF: voz e silêncio no Programa Nacional de Alimentar Escolar. 2021. 233 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MELGAÇO, Mariana Belloni; MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo. Produzindo a subalternidade: as merendeiras nos documentos e iniciativas da gestão federal do PNAE. **Educação Em Revista**, 38, e34023, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834023>. Acesso em: 21 mai. 2021.

MELGAÇO, M. B.; SILVA, L. F. da.; MATOS-DE-SOUZA, R. Hoje tem galinhada: o papel das merendeiras na promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e260167, 2023. Disponível em: <https://10.1590/S1678-4634202349260167>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PEREIRA DA SILVA, M. D. S.; MEDEIROS, M. G.-L.; ALVES DO BOMFIM, M. D. C. Violências na Escola e a Colonialidade do Poder: Concepção Epistêmica de Cultura de Paz na Descolonização do Saber. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 32, p. 161-182, 2015. Disponível em: <https://10.26694/les.v0i32.863>. Acesso em: 19 fev. 2024.

QUEIROZ, N. **Presos que menstruam**: A brutal vida das mulheres - Tratadas como homens - Nas prisões brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

SCHUTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teóricas e Práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 210-222.

SISDEPEN — **Dados Estatísticos do Sistema Penal**. Brasília: Ministério Da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Mórula Editorial, 2020.

SILVA, L. F. Narrativas da Casa Moringa: uma coletiva de artistas brincantes do DF. 2022. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOBRINHO, A. C. Comer da fome de Quincas, ou, para instaurar outros modos de existência. **Tabuleiro de Letras**, vol. 17, nº 1, 2023, p. 28–45. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/17109>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SOUZA, E.C; MATOS-DE-SOUZA, R. Literatura e educação: narrativas na pesquisa educacional. In OLIVEIRA, I. B.; REIS, G. **Pesquisa com formação de professores**: rodas de conversa e narrativas de experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2017, p. 149–170.

VILLAFANE-RIBEIRO, T.F. 4 Pétalas: histórias que caem no outono: um estudo etnoficcional sobre a escola pública. 2020. 244 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

WACQUANT, L. J. D. **Punir os pobres**: A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

II. Resistir para transformar

A educação no sistema prisional precisa ser muito mais abrangente e transformadora do que a realizada em escolas regulares. Em ambientes onde a educação tradicional não consegue exercer seu papel de mudança social, é essencial resistir para transformar realidades marcadas por violações de direitos.

Nesse contexto, é fundamental buscar novas estratégias que instrumentalizem os professores em sala de aula. As narrativas (auto)biográficas, ao compartilhar experiências pessoais de ensino e aprendizado, permitem uma compreensão mais profunda do conhecimento. Elas criam um espaço colaborativo onde educadores podem ressignificar suas vivências.

Este artigo explora o potencial dessas narrativas como uma Pedagogia de Resistência na formação de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões, destacando sua importância na construção de uma educação mais inclusiva e transformadora. Publicado nos Anais do VIII Encontro Latino-americano de Metodologia de Ciências Sociais Desigualdades, territórios y fronteras: Desafios metodológicos para sus abordagem na América Latina³³, realizado na cidade de Salto, Uruguay, no período de 22 a 24 de novembro de 2023 o artigo apresenta a (auto)biografia como uma ferramenta de formação para a resistência, promovendo a humanização, libertação e emancipação em contextos que frequentemente ignoram o lado subjetivo e social do indivíduo.

As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência³⁴

Gehysa Lago Garcia³⁵

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim³⁶

³³ Artigo disponível em: <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmeccs/actas/ponencia-240618124035525556>.

³⁴ Esta publicação contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional - PPGEMP e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania - PPGDH através do edital N° 031/2023.

³⁵ Mestre em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento pela Universidade Fernando Pessoa e Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507871948326001>. E-mail: gehysa@gmail.com.

³⁶ Doutoranda em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH/UnB). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB), com mestrado sanduíche na Universidade de Sevilla. Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do DF. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1986438882451609>. E-mail: educ.bomfim@gmail.com.

Resumo

O artigo propõe o uso de narrativas (auto)biográficas na formação de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões como uma estratégia de reflexão sobre o ofício docente em ambientes desafiadores para a educação emancipadora. Essas narrativas permitem que os participantes compartilhem suas experiências de aprendizado, promovendo uma compreensão mais profunda do conhecimento e criando um ambiente colaborativo para compartilhar e ressignificar experiências. No artigo, também se discute a importância de ouvir e valorizar as histórias daqueles que foram silenciados, especialmente em contextos de privação de liberdade, permitindo-lhes pensar em uma atuação como protagonistas e não como reprodutores de uma epistemologia hegemônica e excludente. Isso permite uma análise crítica das respostas trazidas pelas informantes, no questionário e na entrevista narrativa que participaram, como reflexos de processos sociais e históricos mais amplos, bem como uma reflexão sobre a construção da identidade e do poder nas narrativas (auto)biográficas no processo formativo. Em última análise, a (auto)biografia é apresentada como uma formação para a resistência que promove a humanização, a libertação e a emancipação em contextos que tendem a esquecer o lado subjetivo e social.

Palavra-chave: Narrativas (auto)biográficas. Educação de Jovens e Adultos. População em vulnerabilidade. Pedagogia da Resistência. Educação Emancipadora.

Resumen

El artículo propone el uso de narrativas (auto)biográficas en la formación de docentes que trabajan en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en prisiones como una estrategia de reflexión sobre el trabajo docente en entornos desafiantes para la educación emancipadora. Estas narrativas permiten que los participantes compartan sus experiencias de aprendizaje, fomentando una comprensión más profunda del conocimiento y creando un ambiente colaborativo para compartir y resignificar experiencias. En el artículo también se discute la importancia de escuchar y valorar las historias de aquellos que han sido silenciados, especialmente en contextos de privación de libertad, permitiéndoles pensar en un rol como protagonistas y no como reproductores de una epistemología hegemónica y excluyente. Esto

³⁷ Professor da Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9030544883937519>. E-mail: rodrigomatos@unb.br.

permite un análisis crítico de las respuestas proporcionadas por las informantes, tanto en el cuestionario como en la entrevista narrativa en la que participaron, como reflejos de procesos sociales e históricos más amplios, así como una reflexión sobre la construcción de la identidad y el poder en las narrativas (auto)biográficas en el proceso formativo. En última instancia, la (auto)biografía se presenta como una formación para la resistencia que promueve la humanización, la liberación y la emancipación en contextos que tienden a olvidar el lado subjetivo y social.

Palabras clave: Narrativas (auto)biográficas. Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Población en situación de vulnerabilidad. Pedagogía de la Resistencia. Educación Emancipadora.

Considerações iniciais

A falta de formação adequada para atuar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, poucas vezes, foi uma pauta trazida ao campo político com a seriedade que exige, desde os primórdios desse país. Estamos falando de uma modalidade cujo reconhecimento, em termos normativos, de garantia de direitos e de financiamento é tão recente que, muitos desses dispositivos, são, na prática, fundacionais - nisso podemos incluir tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Brasil, 2020) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (Brasil, 2013), todas políticas recentes no desenho histórico brasileiro. Neste contexto, a ausência de políticas públicas de formação de professores é um dos muitos desafios para aqueles que realizam a EJA, sobretudo nos presídios brasileiros.

Por esse motivo é importante pensar em uma educação libertadora e emancipatória que busque romper com os processos de repressão e de silenciamento impostos às populações em situação de vulnerabilidade que mantêm o projeto colonial deste país desde sua invasão pelos portugueses. Essa abordagem educacional, discutida em toda a América Latina, mas principalmente no Brasil por Paulo Freire, a partir da pedagogia crítica, propõe uma transformação social por meio da conscientização. Desta maneira, a participação ativa e a autonomia dos sujeitos (Freire, 1996) permite que - conscientes de sua situação - busquem libertar-se. Nesse contexto, este artigo apresenta as narrativas (auto)biográficas como estratégia metodológica na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma pedagogia da resistência que enseja contrapor a opressão, à segregação e a negação de

direitos mais básicos à população carcerária que é em sua maioria jovem, negra, pobre e periférica.

O objetivo deste artigo é tecer considerações sobre a possibilidade e a necessidade de utilizar as narrativas (auto)biográficas como estratégia pedagógica em ambientes antagônicos à educação em uma perspectiva progressista e emancipadora, além de discutir possibilidades metodológicas contemporâneas de formação. Nesse sentido, trouxemos as narrativas das formadoras, que conduziram a formação continuada dos professores que desempenham suas funções no sistema prisional do Distrito Federal.

Desta maneira, cabe elucidar que, utilizaremos uma experiência aplicada no contexto de formação continuada de profissionais que atuam no contexto da educação prisional no Distrito Federal, mas especificamente no contexto do CED 01. Assim, em 2017, as informantes deste estudo, as formadoras, Maria Rita Avanzi e Maria Luiza Gastal, professoras da Universidade de Brasília, que atuam no Núcleo de Educação Científica do Instituto de Biologia - IB-UnB (anteriormente conhecido como Laboratório de Ensino de Biologia do IB-UnB), em colaboração com a vice-diretora Elisângela Caldas desenvolveram o itinerário formativo com o curso: "Narrativas, escuta e prática docente no contexto da educação nas prisões"³⁸. Além desse itinerário, as outras informantes, formadoras da EAPE, Maria Aparecida De Sousa, Valeria Gomes Borges Vieira e Eliana Maria Sarreta Alves, em 2020, junto com a equipe pedagógica da unidade escolar: Elisângela Caldas (vice-diretora), Vanessa Bomfim (coordenadora do 1º segmento) e Telma Cristiane de Almeida (coordenadora do 2º e 3º segmentos) promoveram o curso: "Produção de material didático para EJA no Sistema Prisional - Modalidade a distância"³⁹ como itinerários formativos oferecido aos docentes do Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01)⁴⁰.

Optamos por esse recorte, pois os dois processos formativos apresentam uma perspectiva que transcende a divisão artificial entre teoria e prática, partindo de um olhar que se diferencia das abordagens tradicionalmente aceleradas e tecnicistas na compreensão da

³⁸ Curso de extensão ofertado pela Universidade de Brasília (UNB) no primeiro semestre de 2017 pelas professoras da Universidade de Brasília Dra. Maria Luiza Gastal e Dra. Maria Rita Avanzi aos docentes do Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Brasília), escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atende estudantes em situação de privação de liberdade nas penitenciárias do DF.

³⁹ Curso de formação continuada ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) em 2020, na pandemia, aos docentes do Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01 de Brasília), escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atende estudantes em situação de privação de liberdade nas penitenciárias do DF.

⁴⁰ A partir de 2016, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal passou a ofertar a educação prisional em parceria com a Secretaria de Segurança Pública do DF (SSP) por meio do CED 01.

realidade e do fazer pedagógico. Sendo assim, utilizamos as narrativas trazidas pelas formadoras que desenvolveram essas formações tecendo reflexões sobre a abordagem que pretende reconhecer e valorizar o conhecimento construído a partir da experiência, enriquecido pela subjetividade de cada um dos professores em formação que atuam nos Núcleos de Ensino do Sistema Prisional do Distrito Federal.

Diante disso, colocamos em tela a importância de trazer a formação para atuação na EJA como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2021b). Sendo assim, a partir das narrativas (auto)biográficas dos professores em formação, da valorização da capacidade de aprender com a vida cotidiana (Hernández-Carrera; Matos-de-Souza & González-Montegudo, 2016) cria-se a possibilidade que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores formadores um caminho de aprendizagem em que não se tornem depositários de conteúdo, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se, dizerem-se e constituírem-se.

Ensejando alcançar o objetivo deste estudo, utilizamos como fonte um questionário estruturado e a entrevista narrativa desenvolvida em grupo⁴¹, em reflexo à disponibilidade das participantes da pesquisa em trazer suas narrativas sobre a experiência a despeito dos itinerários formativos que desenvolveram junto à comunidade educativa. As professoras formadoras⁴² que atuaram no CED 01 assumiram papéis diferentes e complementares na pesquisa: nas narrativas como ação formativa foram protagonistas, na medida em que suas vidas se entrelaçam aos personagens das histórias que estavam sendo contadas no coletivo de professores e na investigação tornaram-se coautoras, contribuindo com reflexões e falas autorais na entrevista e no questionário. Assim, estabelecemos uma relação inovadora entre pesquisadoras e as participantes do estudo, reconhecendo as participantes também como autoras de referência. Priorizamos a valorização e integração das análises e reflexões feitas por elas no texto, utilizando citações de trechos pertinentes que enriquecem significativamente este estudo.

⁴¹ A entrevista foi solicitada pelas formadoras informantes e conduzida em formato de grupo. Sendo assim, foi realizada uma videoconferência coletiva, que se estendeu por aproximadamente 1 hora e 40 minutos. Posteriormente, a transcrição da entrevista foi realizada e segmentos relevantes foram diretamente citados na elaboração deste artigo.

⁴² Ao longo do texto, adotamos a referência bibliográfica às contribuições das formadoras por meio do uso de seus sobrenomes, juntamente com o ano em que participaram do questionário e concederam a entrevista, da mesma forma que referenciamos os autores convocados por nós na discussão que propusemos.

Cabe ressaltar que essas experiências ocorreram com profissionais que atuam em um ambiente desafiador que confronta os processos educacionais estabelecidos, adotando uma abordagem progressista e contrária à corrente dominante. Esse itinerário formativo possibilitou que as vozes daqueles que trabalham no sistema prisional do DF e das pessoas privadas de liberdade fossem ouvidas e que fossem capazes de traduzir as restrições e oportunidades para a educação de jovens e adultos nas prisões seja efetivada a partir de uma pedagogia que os possibilite tomarem para si a responsabilidade por seus itinerários formativos e a construção de conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos.

Narrativas (auto)biográficas como metodologia de formação de professores

A Constituição brasileira (Brasil, 1988) almeja o respeito aos direitos fundamentais de todos os brasileiros, por isso, deveríamos, também, garantir que as narrativas e histórias de vida das pessoas fossem escritas e narradas, dentro e fora dos espaços de privação de liberdade, ensejando a apropriação e emancipação desses sujeitos. Isto porque, ao ouvir as vozes, insistentemente silenciadas, nos ambientes prisionais, os professores em formação iniciam o rompimento daquilo que os impedem de desenvolver a consciência crítica e moral acerca dos processos de desumanização, que impossibilitam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nas prisões de ser, saber e poder, presenciados cotidianamente. Conseqüentemente, os inscreve como capazes de produzir saberes (do trabalho, das resistências), valores, cultura e modos de pensar as experiências humanizadoras e educativas desenvolvidas no cárcere como estratégia desestruturante do que está posto. Sendo assim, os retira da postura de meros leitores que aderem a certas teorias pedagógicas para fundamentar sua prática e tornam-se pensadores críticos da realidade em que está inserido a caminho da transformação.

A pesquisa (auto)biográfica como metodologia, no contexto da formação analisada partiu do pressuposto de que os saberes da experiência são relevantes para a produção de conhecimentos a respeito da aprendizagem. Outro aspecto que embasou a proposta das formadoras foi a busca por criar conexões colaborativas entre os participantes, reconhecendo que, muitas vezes, as histórias individuais podem se entrelaçar e se refletir nas experiências dos outros. Nessa perspectiva, a narrativa autobiográfica se revela como um veículo poderoso para o compartilhar de experiências e a construção coletiva do saber. Ela permite que os participantes elaborem suas histórias de vida, destacando momentos de aprendizado significativo e reflexões pessoais. Essas narrativas de si não apenas enriquecem a compreensão individual da aprendizagem, mas também criam um ambiente propício para identificar pontos de conexão

entre as experiências de diferentes pessoas. Isso porque apesar de nossas singularidades, somos seres humanos que possuímos certas semelhanças que nos permitem compreender as abstrações pessoais de outros seres humanos.

Sendo assim, a história narrada torna-se, ao mesmo tempo, um produto e um fator de emancipação e de libertação que considera "a temporalidade inscrita no fazer educativo e nas relações entre os sujeitos nos diferentes espaços" (Matos-de-Souza, 2021b). Na medida em que a análise da temporalidade permite a releitura de um passado emudecido e fechado, a história contada ressalta a necessidade de resgatar e de recuperar as vozes daqueles que foram silenciados pelos povos dominantes. Cabe ressaltar que, no escopo da pobreza e da vulnerabilidade social atual, o abandono e o silenciamento são estratégias do sistema para apagar essas pessoas como parte da história. "Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas" (Arfuch, 2010) e isso inclui histórias de uma população em situação de privação de liberdade, que no Brasil já ultrapassa o marco de 800 mil pessoas⁴³. Desta maneira, promover uma formação continuada em que os professores quebram o processo de invisibilização do sistema prisional a partir da narrativa de suas experiências é devolver a voz interior que diz que aqueles processos vividos intramuros das prisões estão errados e precisam ser desconstruídos.

Neste tipo de contexto, a construção de outras pedagogias permite que o professor em formação se torne protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história, de seu ofício, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento e pertencimento (Alves-Bomfim, 2023; Freitas; Menezes; Cavalcante, 2021; Matos-de-Souza, 2021b). Ao saber sua história, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, tem-se a possibilidade de tomar posse e consciência daquilo que o constitui como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje pelos grupos opressores, constituindo, portanto, em um movimento de resistência frente às imposições de inferioridade e subalternidade. Ao se afirmarem presentes, resistentes, os professores em formação trazem saberes, aprendizados que, como subalternizados, supunham não os ter, apresentam outros processos de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização.

Isto porque, é necessário ressaltar que o coletivo de professores traz contribuições para a teoria, na medida em que as histórias dos processos de formação em contextos concretos

⁴³ De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações Penais – SISDEPEN (2023), o Brasil mantém sob custódia o número total de 839.672 pessoas.

emergem, trazendo a lição de: não deixar no esquecimento todo o pensamento social, pedagógico, político enraizado nas relações e nas experiências sociais. Ao poder falar sobre si, do seu ofício, o sujeito tem condições de pensar as práticas formativas utilizadas para formá-lo, civilizá-lo e de certa maneira perceber como essas práticas estão condicionadas pelas formas de pensá-los para serem subalternizados ou sujeitos emancipados.

Neste sentido é possível apresentar uma proposta metodológica do uso de narrativas (auto)biográficas pelos professores como instrumento de resistência, em especial no contexto da privação de liberdade, pois enquanto o sistema é pensado para aniquilar a identidade das pessoas, inclusive dos profissionais que atuam nas prisões, a escola, neste ambiente, deveria pensar outras pedagogias para quebrar os paradigmas que impedem a autonomia pedagógica e a emancipação de seus sujeitos (Matos-de-Souza, Castaño Gaviria & De Souza, 2018, Alves-Bomfim, 2023).

Por essa razão, ao adotar essa metodologia, as formadoras que ensinaram estimular os participantes a explorar suas próprias trajetórias educacionais e a refletir sobre como as experiências moldaram suas perspectivas, conhecimentos e atuação nas prisões, pode, ao mesmo tempo, encorajá-los a ouvir ativamente as histórias dos outros e a encontrar paralelos e pontos de convergência e divergência nas vivências narradas.

Essa abordagem colaborativa reconhece a importância dos diferentes níveis de participação, pois promove a construção de uma comunidade de aprendizado, na qual todos os participantes podem falar de suas experiências, ao mesmo tempo aproximar e distanciar das suas próprias vivências podendo ter suas narrativas valorizadas como fontes de sabedoria e experiência em um processo de aprendizagem mútua (Matos-de-Souza, 2022; Alves-Bomfim, 2023; Ferreira & Gastal, 2023). Ao reconhecer que, mesmo diante das diferenças individuais, há lições valiosas a serem compartilhadas e aprendidas uns com os outros, as formadoras valorizam a pluralidade dos sujeitos e permitem a construção de um ambiente de confiança em que os participantes podem narrar suas experiências sem o receio de estarem sob avaliação e adequação, pois essa metodologia parte da valorização das subjetividades e das experiências como algo singular e valioso.

À medida que o curso: "Narrativas, escuta e prática docente no contexto da educação nas prisões" foi se materializando os encontros se desdobravam, totalizando cinco sessões de quatro horas cada, realizadas entre março e julho de 2017, tornou-se mais evidente o objetivo principal: "Fomentar uma abordagem reflexiva que contribuísse de forma única para a organização do conhecimento adquirido por meio da experiência e para o desenvolvimento contínuo de professores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto

prisional" (Avanzi, 2023)⁴⁴. Em outras palavras, observou-se o anseio dos participantes do curso de sistematizar suas vivências como educadores que atuavam em prisões, especialmente considerando o cenário de sua recente institucionalização⁴⁵ naquela época, quando o Centro Educacional 01 de Brasília foi estabelecido como Unidade Escolar da rede.

O anseio dos participantes era visível e se justificava, pois, a institucionalização de uma escola que oferece educação formal nos presídios do DF representava autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Até 2016 essas dimensões eram imputadas à direção do Fundo de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) de acordo com o termo de cooperação entre a SEEDF e a SEJUS. A mudança permite que o corpo docente tivesse mais governabilidade sobre a atividade educativa que já desenvolvia a anos. Além disso, tornava-se a possibilidade de estabelecer uma educação mais emancipadora frente aos processos de desumanização que ocorrem nos ambientes prisionais.

Neste sentido, percebe-se a importância da metodologia adotada no curso, que de acordo com Avanzi (2023), baseou-se principalmente na elaboração de narrativas, sua leitura e escuta, complementadas por dinâmicas destinadas a criar um ambiente colaborativo entre os participantes. Isso se concretizou por meio de atividades que incentivam a prática da escuta sensível, seguindo a abordagem de Renè Barbier (2004), e a prática da edição solidária, conforme proposta por De La Fuente (2007). Essas duas noções desempenharam um papel central nesta abordagem de formação, tendo como princípios a perspectiva de dar significado a experiência como aquilo que vivemos e nos modifica trazido por Bondía (2022).

Percebe-se que a escolha metodológica rompe com o processo de subjugação na medida em que há o deslocamento do eixo central da trajetória formativa do formador para os professores em formação. Portanto, são esses professores que conferem significado às suas experiências, traçando um caminho oposto ao que costumam percorrer nos ambientes prisionais, nos quais são levados a acreditar que são incapazes de pensar. Esses mecanismos de controle que existem nos ambientes de privação de liberdade imprimem nos corpos processos opressores que, com o tempo, vão sendo naturalizados, tornando o grotesco normal e justificado pelas questões de segurança. Os profissionais da educação são, com o tempo, levados a ignorar

⁴⁴ Ao longo do texto, adotamos a referência bibliográfica às contribuições das formadoras por meio do uso de seus sobrenomes, juntamente com o ano em que participaram do questionário e concederam a entrevista, da mesma forma que referenciamos os autores convocados por nós na discussão do texto.

⁴⁵ Antes da formalização da Unidade Escolar em dezembro de 2015, o processo educacional nas prisões seguia diretrizes estabelecidas por meio de uma portaria conjunta entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública (SSP). De acordo com essa regulamentação, professores, que eram servidores da SEEDF, eram cedidos para desempenhar suas funções nos estabelecimentos prisionais (Alves-Bomfim, 2022).

os processos de desumanização e passam a ter seu ofício sob vigilância, como se fossem incapazes de avaliar e decidir (Alves-Bomfim, 2023). Sendo assim os sujeitos da EJA nas prisões estão submetidos a processos que não os levam a significar suas experiências e, portanto, vivem e não percebem o que os toca, o que os modifica enquanto seres sociais. Nesse sentido, os processos de formação continuada que trazem aos professores em formação a oportunidade de verbalizar os processos de coisificação naturalizados, os leva ao resgate do sequestro de sua subjetividade profissional. É necessário afirmar que a desumanização atinge a todos, os que assistem diariamente tais processos, inclusive, aqueles que desumanizam (Freitas & Cavalcante, 2021; Freire, 2021).

Cientes deste contexto e ensinando a ressignificação das experiências vividas como docente na prisão as formadoras criaram tópicos indicados para as narrativas que incluíam: "Minha trajetória até este ponto", "O percurso que me conduziu à carreira de professor/professora" e "Os desafios que me inquietam como educador/educadora nas prisões" (Avanzi, 2023; Gastal, 2023). Ao final, após a leitura e audição das narrativas criadas, elaborou-se um painel coletivo que continha esquemas e palavras-chave. Essa ferramenta tinha como objetivo facilitar a discussão sobre a relação entre o sujeito social e o sujeito idiossincrático, conforme sugerido por Franco Ferrarotti (2010). Embora houvesse um plano inicial para a proposta, as formadoras relatam que todo o processo foi desenvolvido passo a passo, com base no que emergia durante os encontros, em uma perspectiva de construção com os sujeitos da práxis:

As narrativas foram muito tocantes para nós e para os/as participantes do curso. Desde o planejamento estava reservado um espaço-tempo para contação/leitura de narrativas, seja pelos próprios/as autores/as seja por um/a colega que se assumia como personagem central, em uma atividade denominada narrativas cruzadas. As reflexões desencadeadas pela partilha das narrativas no grupo, as lembranças e relações entre as vivências de um/a e outro/a participante nos mostraram a importância de ampliar esses momentos de partilha, que passaram a configurar uma produção coletiva do grupo (Avanzi, 2023).

O caminho metodológico que não ignora os sujeitos permite que "toda experiência social, mesmo as mais brutais, de sofrimento, vitimização e opressão, produza conhecimento, questionamentos radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, bem como leituras da dinâmica das relações de poder" (Arroyo, 2018, p. 14). Nesse sentido, possibilita que tais experiências emerjam, provoquem aprendizado e se transformem em pedagogias da resistência que resistam às complexas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas da cultura dominante (Matos-de-Souza, Castaño Gáviria & De Souza, 2018). Esse processo se concretiza como um movimento de repolitização das histórias individuais e pode dar origem a ações coletivas em busca da libertação e da emancipação dos padrões de poder preexistentes nesses ambientes.

Nesta conjuntura, esse processo com os sujeitos da EJA nas prisões consiste em descoisificar o professor em formação e conseqüentemente as pessoas privadas de liberdade e torná-las, novamente sujeitos de direitos. Com os professores da EJA nas prisões significa devolver a subjetividade profissional e a capacidade de indignar-se frente aos processos de desumanização que vão sendo naturalizados, e é, também, a possibilidade de se instituir uma resistência epistemológica que se concretiza com a criação de novas formas de fazer.

Neste contexto, a abordagem formativa desafia a abordagem educativa convencional, que muitas vezes impõe diretrizes sobre como agir, e em vez disso, promove uma abordagem reflexiva e construtiva, incentivando os indivíduos a explorar soluções a partir de sua própria perspectiva, levando em consideração sua realidade, necessidades e desafios específicos. É, portanto, um processo de ruptura com as epistemologias que perpetuam a subalternização dos sujeitos, possibilitando o reconhecimento de outros sujeitos, novas epistemologias e diferentes maneiras de construir conhecimento.

Por fim, consiste, em um processo formativo que supera as concepções inferiorizantes e conduz a uma justiça cognitiva (Arroyo, 2018; Gomes, 2012) que nos diz que homens e mulheres com diferentes profissões são capazes de pensar certo (Freire, 2021). Os professores em formação precisam saber que são capazes de pensar suas realidades e construir outras pedagogias para outros sujeitos. Essa proposta de formação reconhece as contradições que estão postas entre a diversidade de luta por reconhecimento, por direitos. É, assim, uma postura de reconhecimento e validação de outros modos de pensar, fazer e agir.

Torna-se professor(a): a ressignificação da práxis educativa nas prisões

Ao tratarmos da identidade docente, compreendemos que se refere a um lugar situado no tempo e espaço. O ser e sentir-se professor (Nóvoa, 2019) trata que a identidade docente não é um produto, mas um espaço de lutas e de conquistas. Dessa maneira, podemos inferir que a práxis educativa, enquanto um reflexo dessa identidade, pode ser compreendida como uma ação que está em constante movimento e ressignificação.

A complexidade do ensinar e aprender também se reflete durante os processos formativos. O diálogo, a interação, as conexões entre os ambientes de formação e os contextos profissionais, juntamente com a análise crítica das próprias ações e das ações de outros, bem como a exploração realizada na sala de aula, representam períodos de aprendizado para ambas as partes. E é nesse contexto formativo, como reflexão da práxis educativa e da própria identidade do professor, que três formadoras da EAPE, as professoras Eliana, Valéria e Cida,

foram convidadas a desenvolver junto com a equipe pedagógica do CED 01 de Brasília (Elisângela Caldas vice-diretora, Vanessa Bomfim coordenadora do 1º segmento e Telma Cristiane coordenadora do 2º e 3º segmentos) o curso: "Produção de material didático para Eja no Sistema Prisional - Modalidade a distância" junto aos discentes da Unidade Escolar que atuam no contexto da EJA nas prisões. A formação realizada se configurou como uma experiência que refletiu sobre a identidade dos professores em formação, mas também das professoras formadoras, conforme descrito por Valéria, no trecho a seguir:

[...] a Cida, em 2020, me oferece o convite para trabalhar num contexto totalmente novo para mim, que era o contexto prisional. Eu nunca tinha tido contato com essa realidade. Eu não entendia que eu tinha formação para trabalhar com essa realidade, mas ela nos anima, nos contagia com esse convite e eu passo a acreditar que vai ser possível. E de fato, foi uma experiência muito transformadora. Foi uma experiência maravilhosa porque foi um encontro mesmo. Primeiro, o encontro entre nós 3, porque a gente conseguiu construir uma relação de muito diálogo, muita troca, muito aprendizado. Foi um período de muito crescimento. Em especial em função da pandemia (Vieira, 2023).

Do ponto de vista teórico do processo formativo, observa-se que a formação docente não pode ser dissociada do contexto organizacional e da experiência curricular-formativa, sendo a formação:

Um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infundável, aqui, como implicação política e opção analítico-reflexiva, não a desvinculamos do contexto da organização e da experiência curricular-formativa, contexto esse, em que as pessoas experimentam práticas “formativas” veiculadas por iniciativas das mais diversas intenções e matizes e que se propõem a agir orientadas por um currículo e por políticas que as orientam. (Macedo, 2012, p. 68).

Nessa análise, Macedo (2012) destaca a importância crucial de integrar a formação dos educadores com o ambiente escolar, a comunidade e a realidade dos alunos. Isso requer a consideração abrangente de diversos aspectos, como raça, classe, gênero e habilidades, enquanto também promove a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo os alunos, no desenvolvimento do currículo. Segundo o autor, a experiência de formação sempre traz contribuições valiosas para a elaboração do currículo e qualquer processo de aprendizado nos leva a novos territórios não explorados. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conhecimento, pois reconhece a evolução constante dos saberes e das práticas pedagógicas.

Destarte, a formação contínua dos educadores é encarada como um processo reflexivo, orientado para a melhoria contínua de sua prática profissional (Macedo, 2012). Com esse propósito de ressignificação da práxis educacional que a oficina de produção textual começou a ser construída pelas formadoras da EAPE, conforme apontado pelas professoras:

Todas as vezes que a gente vai trabalhar como formador, vai trabalhar com uma oficina, dá um curso, a gente sempre chama atenção de grupo para ressignificar tudo aquilo que a gente tá trabalhando em uma formação. No caso, pensar em locus, não é? Quem é minha comunidade, quem é meu aluno? Qual é o

espaço geográfico que eu círculo? Olhar para minha sala de aula e ressignificar aquilo que nós estamos conversando dentro daquela formação (Alves, 2023).

Dominicé (2010), ao tratar da “Epistemologia da formação”, discute sobre a complexidade do processo formativo e do papel das práticas de narrativas e de histórias de vida como um paradigma para conceber o próprio processo de formação. Nesse âmbito, enxergamos a sua imbricação nos fluxos em andamento, um processo que demanda a elaboração de depoimentos e a construção de narrativas. O que se desenrola na jornada daqueles que colhem os frutos dos aportes educacionais equivale à conquista do acesso à educação em sua essência.

Nesse sentido, sempre haverá mudanças individuais e coletivas. Por conseguinte, é preciso atribuir significado às fases de formação que se delineiam nos trajetos de vida dos professores e formadores. A integralidade do processo formativo está intrinsecamente ligada à trajetória de vida do indivíduo. Não apenas como um mecanismo de aquisição de conhecimento, mas também como uma jornada antagônica de resistência, especialmente para grupos marginalizados e negligenciados, como é o caso da população carcerária.

A ressignificação da práxis educativa, muitas vezes perpassa pelo papel da educação no contexto de privação de liberdade. Por compreenderem que a educação pode influenciar na construção de novas narrativas e trajetórias de vida da população privada de liberdade, a apropriação das questões e dos conteúdos apresentados pelas formadoras foi objeto de constantemente discussão e questionamento pelo grupo de professores e professoras. Tratava-se de uma trajetória de ressignificações constantes, conforme apontado em alguns trechos a seguir:

“[...] Foi brilhante. Essa é a palavra, a esperteza dos professores, de você trazer situações e eles ressignificarem rapidamente trazendo para o mundo deles o que era necessário para eles naquele lugar. [...] Apresentava para eles, como ideia e o que eles traziam de volta. Para mim não é uma apresentação final, mas já numa fala, num *feedback*, num diálogo já ressignificado foi de chamar atenção. Foi, assim, muito forte porque entre o que eu levei para ser feito e o que e como a gente fechava os nossos encontros, tinha uma lacuna. [...] É assim! É aquela música da Cássia Eller, estou te dando linha. É, pô, se eu podia dar linha para eles o tempo inteiro que o grupo, ó, pegava o tempo inteiro. Então, quando a gente, quando a gente vai, é nesse outro momento. Então, eu já conhecia. Assim, conhecia esse grupo. Sabia que ele era um grupo diferente” (Alves, 2023).

“Eu aprendi vendo o pessoal do CED 1 trabalhar e, como a Eliana disse, né? O CED 1 não aceita qualquer coisa, não. Você pode chegar lá no CED 1, você pode levar. Sim, julgamos uma teoria muito atual, né? Com autores muito consolidados que eles vão perguntar para você, por quê? Por que isso aqui é bom para este grupo? Por que que isso é que serviria? Por que que isso aqui é referência no nosso trabalho? Então, eu vejo assim, né? Que o CED 1 e a educação não é produzida nas unidades prisionais e os professores, que funcionam como guardiões mesmo, né? São guardiões daquele grupo, são guardiões de inteligência, de sabedoria que eles mesmos constroem e observam ali naqueles espaços. E aí voltando para a pergunta que você fez, né? A educação se torna uma coisa muito grande ali dentro, né? Porque justamente um dos poucos espaços de socialização, quando a pessoa está ali, naquela situação de cárcere. É um ponto mesmo de inflexão, né? Porque ela tem ali a escola ali dentro, né? Ela tem tudo de feio, de terrível, de malcheiroso, de grotesco, de violento. Ela vai ter dentro da própria cela, né? Da unidade e ela tem um espaço da escola, é o espaço físico, mesmo. Espaço de material, o espaço

simbólico, né? Um lugar onde ela pode existir, não mais como pessoa presa, sabe? Não mais como uma pessoa que está naquela situação de aprisionamento de cárcere, mas como um estudante é outra coisa, eu sou aqui, eu sou estudante.” (Souza, 2023)

“Acho que aqueles professores que vão para ali, eles vão com muita consciência da escolha que eles fizeram, né? Eles já têm engajamento. Eu percebia nas falas que eles já tinham um engajamento em causas relacionadas a direitos humanos, né? Em causas relacionadas a uma educação transformadora. [...] Então, já é um grupo aguerrido por pelo próprio contexto, em que eles se inserem. Eles já trazem na sua fala e na forma como eles interagem essa marca das dificuldades que eles têm. Então, aí de nós não respeitarmos isso porque eles já impõem, não é não? Nesse sentido eles já trazem isso, sabe, muito forte. Assim, do lugar de onde eles falam e com muita propriedade. Então era um grupo muito crítico, um grupo muito coeso e um grupo muito apaixonado pelo que fazia, né? [...] eu ouvi quando a Cida falou em relação a essa questão do quanto eles se envolvem, né? Foi mais ou menos isso que ela falou que era uma coisa também, que eu pensava muito.” (Vieira, 2023)

Nesse ambiente profundamente opressivo, "ganhar voz" significa adquirir o direito de expressar e ter a voz ouvida - a voz da educação, frequentemente abafada e negligenciada pelos mecanismos de controle e vigilância que determinam quem pode ter a oportunidade de ser ouvido nas prisões. Dessa forma, a ação do professor, nos espaços de privação e de silenciamento, tem que ir muito além da mera aplicação de técnicas pedagógicas, pois está enraizada em um contexto mais amplo, incorporando elementos sociais, raciais e de gênero, conforme podemos observar na fala de uma das formadoras:

“Quem é esse sujeito? Com 40 anos, 50 anos, que nunca teve essa palavra, que nunca foi dono dessa palavra. Dessa vida que sempre teve nos arredores, dessa pessoa que chega aí, que tá nessa prisão. Tanto nessa prisão física quanto psicológica, quanto é esses diferentes tipos de prisão? E como eles professores precisam circular dentro desse mundo e as dificuldades, as ferramentas que precisam é ter para dar, para dar voz para esses Fabiano. E que se eles conseguem entrar nesse mundo e dar voz a esses sujeitos, pelo menos para si, para ter uma identidade.” (Alves, 2023)

A práxis educacional é uma atividade complexa, que exige dos professores bases de conhecimentos teoricamente sustentados e de elementos da própria história de vida. Nesse sentido, a profissionalização do corpo docente está interligada à construção de sua própria identidade profissional. Em outras palavras, a identidade do professor é um fenômeno em constante metamorfose ao longo de sua jornada de crescimento tanto formativo quanto profissional (Freire, 1996; Rocha & Aguiar, 2012). Esse fenômeno é influenciado pelo público e pelo contexto em que ele está inserido, ressignificando não só a práxis do professor, mas também a sua trajetória de vida.

Qual o papel do docente no sistema prisional, qual é o papel dele e como que a gente pensa? A profissionalização da profissão nesse contexto, porque a gente fala muito da importância da nossa profissão, a gente profissionalizar a profissão no sentido de que não é missão, não é sacerdócio. Nós somos profissionais, temos que ser respeitados. Enfim, tem todo mundo, não somos heróis, não somos heroínas, somos profissionais que queremos desenvolver nos trabalhos da melhor maneira possível etc. O discurso da profissionalização da profissão é muito, muito importante, mas eu fico me perguntando, como que você faz? Como que a linha é ténue nesse contexto. Porque é. Se o professor pode mudar, né? A vida de um estudante numa realidade periférica, num contexto de vulnerabilidade, imagina numa situação dessas? Mas, por outro lado, qual o impacto disso na vida desse profissional? Porque eu fico pensando também que é um contexto de muito adoecimento, né? Por conta também da do abandono do poder público em relação a isso, não é? Da Secretaria de Educação. É um contexto muito pouco

visibilizado e muito pouco amparado, então é um contexto em que se confundem muito as coisas também, né? Os professores acabam virando um pouco e acabam confundindo muito. Indo além do seu papel de profissional, porque é muito difícil. Acaba não tendo muito como né eles não fazerem isso (Vieira, 2023).

A questão da formação de professores é essencialmente política, transcendendo os âmbitos meramente teóricos ou institucionais (Nóvoa, 2019). Ao analisarmos a formação realizada no CED 1, pelas formadoras da EAPE, todos os pontos destacados pelos autores e pelas professoras convergem. A medida em que construção de uma identidade e a reflexão da práxis educativa são realizadas à medida se adota uma abordagem pedagógica de resistência, que atua como um ato disruptivo capaz de romper com os padrões que limitam a prática educativa dentro do contexto prisional (Ribeiro, 2022; Freire, 2021; hooks, 2013). Nesse sentido, a relevância dos processos de aprendizado contínuo é indiscutível, uma vez que a formação acadêmica convencional não prepara adequadamente os educadores para lidar com as complexas situações paradoxais que ocorrem nas prisões.

Reflexões finais e proposições

Há algo que subjaz em toda a escrita deste texto e que, em maior ou menor grau, problematiza o que estamos tratando pelo termo Resistência, pois, no sistema carcerário o mínimo ato de resistir pode significar um perigo. Quando falamos de população, de grupo, de prisão, esses coletivos, ao resistirem, ganham outros qualificadores: sublevação, rebelião, um risco ao sistema que controla e deseja o controle dos corpos que ali estão subjugados. A reflexão (auto)biográfica, longe de contribuir com esse tipo de controle, pode despertar nos diversos sujeitos que compõem os grupos que, por sua vez, compõem o ecossistema prisional - presos, sistema de segurança, professores etc. - uma reflexão também perigosa sobre sua participação nos processos de desumanização presentes nas prisões brasileiras.

Sabemos dos riscos que a reflexão sobre si mesmo e a noção de resistência juntas podem provocar. Movimentos históricos como os quilombos, os movimentos abolicionistas dizem respeito a processos bem parecidos e suas consequências não foram exatamente o que queria os que lutam pela manutenção do *status quo*. O sistema prisional, como uma forma de reprodução do controle necropolítico dos corpos sempiternamente odiados não quer ouvir falar em reflexão e, muito menos, em processos de resistência.

Em vista desse cenário, o imperativo ao estabelecimento de mecanismos que proporcionem aos profissionais que trabalham no sistema e aos estudantes privados de liberdade um ambiente propício para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que fomentem a

emancipação e a transformação de suas realidades pode desestabilizar a ordem impostas e trazer consequências indesejadas. Por outro lado, a elaboração de estratégias para viabilizar uma educação verdadeiramente libertadora é um aspecto fundamental para aqueles que almejam construir uma justiça social genuína. Desta forma, ao considerar metodologias que assegurem às pessoas o direito de se expressar e ter suas vozes ouvidas, estamos desafiando a lógica que as aprisiona em uma realidade quase inalterável em prol de um suposto bom ordenamento social.

Nesse contexto, uma formação de professores que os capacite a desenvolver uma consciência, fortalece a convicção de que são capazes de compreender suas próprias realidades, permitindo-lhes, assim, fazer o mesmo com seus estudantes, inclusive aqueles que se encontram em situações de restrição de liberdade. A pedagogia da resistência desafia as convenções e possibilita novas abordagens para o que poderia ser. Além disso, representa a oportunidade de efetivamente estabelecer um processo de integração social, no qual aquelas pessoas que nunca desfrutaram plenamente do direito de pertença e de cidadania possam finalmente fazê-lo.

Da mesma maneira, a desobediência epistemológica da narrativa (auto)biográfica (Matos-de-Sousa, 2021a) ao questionar realidades e romper com a construção do conhecimento clássico, nos instrumentaliza na busca de mudança. Enfrentar esse caminho, sem dúvida, não é simples, em especial se pensarmos nesses lugares onde a liberdade de corpos e de pensamentos é cerceada. Envolve desafiar as concepções de formação de adultos que, muitas vezes, estão orientadas para a lógica das competências, da mera aquisição de conhecimento e da acumulação de habilidades técnicas. A liberdade de discutir sua própria história e a forma como enxergam o mundo não deveria, sob nenhuma condição, ser vista como uma ameaça, pois é fundamental garantir que as pessoas possam forjar sua identidade pessoal e profissional por meio da autorreflexão.

Quando Matos-de Souza (2021a) estabeleceu em seu texto a desobediência na pesquisa (auto)biográfica não o fez apenas por rebeldia, mas para “dar voz” aqueles que buscavam pesquisar, incentivando a autoria criativa. Da mesma maneira, quando propomos a narrativa (auto)biográfica como pedagogia de resistência, significa romper com os limites dos sistemas e instrumentalizar aqueles que desejam explorar outras maneiras de reconhecer a singularidade dos indivíduos no processo formativo.

É crucial reconhecer a diversidade de conhecimento que cada indivíduo é capaz de construir a partir de suas experiências e interações com os outros. Cada comportamento individual é único, mas também é moldado pela estrutura social na qual vivemos. Ignorar a importância desses conhecimentos e não trazê-los para o debate, reflexão e ressignificação é

convivência com uma lógica colonizadora e segregadora que contribui para o genocídio da juventude negra no Brasil.

Ao nos comprometermos com a formação para a resistência, estamos construindo um futuro onde todas as vozes são ouvidas, todas as perspectivas são valorizadas e todas as vidas são tratadas com igualdade, dignidade e respeito. Este é um chamado para a ação, um convite para transformar nossa sociedade, um passo em direção a um mundo onde a justiça social não seja apenas uma aspiração, mas uma realidade para todos.

Fontes

Alves, Eliana Maria Sarreta (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

Sousa, Maria Aparecida De (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

Vieira, Valéria Gomes Borges (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

Pontes, Gina Vieira (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

Avanzi, Maria Rita (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

Gastal, Maria Luiza (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

Referências

Arroyo, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes, 2017.

Alves-Bomfim, V. M. F. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latino-Americana de Criminologia**, 220–252, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>.

Alves-Bomfim, V. M. F. Narrativas (auto)biográficas: resistência pedagógica nas prisões. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, 3(5), 136–153, 2023. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6944/7296>.

Martins Farias Alves-Bomfim, V., Lago Garcia, G., & Matos-de-Souza, R. “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a formação continuada nas prisões. **Linguagens, Educação E Sociedade**, 28(57), 1–30, 2024. <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5339>

Arfuch, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

Barbier, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livros, 2004.

Bondía, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 20–28. Scielo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. **Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Educação. **Lei nº 14.113 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília. MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/14113.htm

De la Fuente, L. O. **Como editar pedagogicamente los relatos de experiências?** Buenos Aires. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

Dominicé, P. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais**. In Nóvoa, A & Finger, M. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo. Paulus, 2010.

Ferrarotti, F. **Sobre a autonomia do método autobiográfico**. In Nóvoa, A & M. Finger (Ed.), O método (auto)biográfico e a formação. Paulus, 2010.

Ferreira, G. L., & Gastal, M. L. de A. (2023). Tempo e narrativa: A interpretação de textos autobiográficos de professoras pela via da hermenêutica filosófica. **Revista NUPEM**, 15(36), 10–28. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.2023.15.36.10-28>.

Freitas, M., Menezes, A., Cavalcante, V. C. Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. **Debates Em Educação**, 13, 100–124, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nespp100-124>.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Gomes, N. L. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Estudos de Sociologia**, Campinas, 727–744. Cedes, 2012. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>.

Hernández Carrera, R. M.; Matos-De-Souza, R.; González-Monteagudo, J. A. Educação de Adultos e a Educação Permanente Como Provocação Para a Formação No Mundo Do Trabalho In: Alves, W. F & Machado, M. M. **Educação, Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, p. 93–112, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301338481_A_Educacao_de_Adultos_e_a_Educacao_Permanente_como_provocacao_para_a_formacao_no_mundo_do_trabalho

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: Educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2013.

Levi-Strauss, C. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Nacional, 1976.

Matos-De-Souza, R.; Castaño Gaviria, R.; De Souza, E. C. Pedagogía de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 94-111, maio/ago, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n2/v22n2a09.pdf>

Matos-de-Souza, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, p. 1-31, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.72988>

Matos-de-Souza, R. Conferência IV – I Encontro Regional Norte de Pesquisa (auto)Biográfica. [S. l.: s. n.], 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xt35aUQkkbs>

Novoa, A. Os professores e a sua formação. **Educação & Realidade**, 44(e84910), 1–15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>.

Ribeiro, M. L. P. da C. Sobre o inferno, a prisão e a sala de aula: narrativas, testemunhos e outras histórias. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 7(20), 52–68, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13831/9662>.

Rocha, A. M. C.; Aguiar, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da Universidade: uma realidade possível. in **Reunião Anual da ANPED**, 35., Porto de Galinhas, BA. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPED. p. 01-17, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1829_int.pdf

III. Construindo pontes além de muros

No contexto das prisões do Distrito Federal, a análise do Currículo em Movimento (2014) revela não apenas os desafios inerentes à educação formal no sistema prisional, mas também a lacuna que se abre quando a educação, em seu potencial transformador, não está alinhada ao exercício de direitos e aos princípios democráticos. A educação em prisões deve ir além do simples ensino de conteúdos e desenvolvimento de habilidades, funcionando como uma ferramenta para garantir direitos fundamentais e promover a justiça social.

O currículo, por si só, não é capaz de preencher todas as lacunas das salas de aula, especialmente no que se refere à preparação de profissionais que atuam com o público prisional. Se a Educação de Jovens e Adultos já apresenta desafios, o ensino em ambientes prisionais enfrenta obstáculos ainda maiores devido a questões estruturais de violação de Direitos Humanos⁴⁶. Para implementar uma educação de qualidade, é essencial compreender o processo ativo de construção e formação curricular, onde o professor assume o papel de agente criador e não apenas de executor (Macedo, 2020). Essa perspectiva coloca em xeque questões metodológicas e políticas, reforçando que o currículo deve ser dinâmico, continuamente moldado e interpretado conforme as demandas e o contexto da prática pedagógica, abordando questões como raça e gênero de forma crítica e relevante.

A garantia do acesso à educação nas prisões passa pela garantia de que o currículo contemple não apenas conteúdos formais, mas promova questões que preparem os indivíduos para o exercício da cidadania plena. Isso implica em promover a conscientização crítica, abordando temas como direitos humanos, raça, gênero, justiça social e cidadania, e em oferecer caminhos concretos para a inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, o sistema educacional nas prisões não apenas contribui para a ressocialização social e ressignificação colonial, na medida em que permite o acesso a cidadania de corpos historicamente subjugados e considerados descartáveis (Mbembe, 2018, p.41).

A nota técnica aqui apresentada fundamenta-se na proposta de uma *teoria-ação curricular formacional* (Macedo, 2020), na qual o currículo é entendido como um instrumento prático, emergente da experiência cotidiana dos educadores e alunos, especialmente em contextos desafiadores como o sistema prisional. Este modelo de teoria-ação curricular busca promover uma transformação educacional que vá além do conteúdo prescrito, valorizando a

⁴⁶ Julgada no Superior Tribunal Federal (STF) em 04 de outubro de 2023, a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 347, reconheceu que há violação massiva de direitos fundamentais no sistema prisional brasileiro. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15363748036&ext=.pdf>.

prática reflexiva e a adaptação contínua do currículo às necessidades reais dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

A análise do currículo reconhece a importância de uma abordagem interseccional, que contemple as questões de raça, gênero e outras vulnerabilidades sociais que influenciam diretamente a vida dos indivíduos sob custódia do Estado. No contexto brasileiro, onde 69,1% da população carcerária é composta por pessoas negras, conforme dados recentes (FBSP, 2024), uma abordagem que considere o impacto do racismo estrutural é fundamental para que o currículo prisional atue como um espaço de reconhecimento, valorização e promoção dos Direitos Humanos e da cidadania.

Essa análise ressalta a necessidade de uma atualização que não apenas assegure o acesso a conteúdos básicos, mas que também abra espaço para reflexões sobre desigualdades sociais, violência, racismo e outras questões que compõem a realidade dessa população. Dessa forma, o currículo não se limita a um conjunto de conteúdos, mas se torna uma ferramenta de transformação social e ressignificação de identidades, permitindo que os alunos se vejam refletidos nos temas abordados e, ao mesmo tempo, ampliem sua compreensão sobre o papel que podem desempenhar na sociedade.

Nota Técnica acerca do Currículo da EJA nas prisões do DF

Objetivo da Nota: Apresentar dados sobre Currículo em Movimento para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões para a Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF), a partir de análises realizadas;

I. APRESENTAÇÃO

1. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Execução Penal (LEP), Lei nº 7.210/1984, asseguram o direito à educação para as pessoas privadas de liberdade, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, o modelo conteudista do currículo, que não se preocupa em integrar-se a programas de formação profissional e à preparação para a cidadania, acaba negligenciando esse direito, ao não promover de forma eficaz a ressocialização. A educação nesses espaços, quando reduzida a um recorte do ensino fundamental sem conexão com a realidade vivida pelas pessoas em privação de liberdade, falha em garantir o direito à educação plena, uma que prepare os indivíduos para a vida fora do cárcere e contribua para sua reintegração na sociedade.

2. A presente nota técnica tem como objetivo realizar informações sobre o Currículo em Movimento da EJA aplicado nas unidades prisionais do Distrito Federal, realizadas por meio de levantamentos documentais das normativas e dispositivos vigentes. A presente nota integra a dissertação final do Programa de Mestrado em Educação – Modalidade Profissional (PPGE–MP) da Universidade de Brasília e visa apresentar uma devolutiva para a sociedade.

II. EJA NAS UNIDADES PRISIONAIS DO DF

3. A oferta educacional nos espaços prisionais é um aspecto essencial para a garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade, impactando diretamente a dignidade, o convívio familiar e social e a reintegração dessas pessoas.
4. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece o direito à educação como um direito humano, com o propósito de promover o pleno desenvolvimento da pessoa e fortalecer o respeito aos direitos humanos. Compreende-se que os direitos humanos são universais e interdependentes – todos estão interligados e nenhum deve ser considerado superior a outro –, além de serem indivisíveis e juridicamente e politicamente exigíveis perante o Estado. Partindo desse princípio, a educação nas prisões deve ser vista como um direito fundamental das pessoas que cumprem medidas de privação de liberdade
5. As Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Prisioneiros, conhecidas como Regras de Mandela (CNJ, 2016)⁴⁷, revisadas em 2015 a partir das diretrizes originais de 1955, incluem diretrizes específicas para assegurar o acesso à educação nas prisões. Elas destacam que a educação deve ser adaptada às necessidades dos detentos e ter como objetivo principal facilitar sua reintegração à sociedade. Entre as orientações previstas, encontram-se o acesso à educação básica e a programas de alfabetização, a oferta de ensino profissionalizante e técnico, o apoio ao acesso à educação universitária sempre que possível, além da capacitação contínua dos educadores que trabalham em contextos prisionais.

⁴⁷ CNJ - CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Regras de Mandela Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento de Presos - Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos. 2016.

6. Como compromisso internacional, o Brasil assumiu a responsabilidade de cumprir as metas estipuladas na Agenda 2030, especialmente aquelas relacionadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que promove o acesso à educação de qualidade, e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16, que visa à paz, justiça e instituições eficazes.
7. No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta o direito à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, previsto na Constituição Federal (art. 208, I), incluindo a garantia de oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. A LDB também estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar cursos e exames que ofereçam oportunidades educacionais adequadas aos interesses e condições de vida e trabalho de jovens e adultos, prevendo que o acesso e a permanência desses estudantes sejam incentivados por ações integradas dos Poderes Públicos.
8. A Resolução nº 2, de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nas Prisões, estabelece, em seu art. 2º, que a educação nas prisões deve “atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino” e é extensiva aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.
9. O Decreto federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, reforça a necessidade de assegurar a oferta de educação para as pessoas em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade. Entre os dispositivos, destacam-se as orientações para a implementação de programas educacionais voltados à promoção de habilidades e competências que ampliem as oportunidades de reinserção social.
10. A implementação da educação nas prisões do Distrito Federal é orientada pelas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do DF de 2021. O currículo vigente para a EJA é o Currículo em Movimento, que incorpora diretrizes gerais e conteúdos específicos para a educação em contextos prisionais.
11. No Distrito Federal, a Meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024) estabelece a garantia, na rede pública de ensino, da oferta de escolarização para pessoas jovens, adultas

e idosas que estão em cumprimento de pena privativa de liberdade no sistema prisional do DF. A meta é que, até o último ano de vigência do Plano, pelo menos 50% dessa população seja atendida em um dos segmentos da EJA, de forma integrada à educação profissional.

12. Adicionalmente, o PDE prevê a existência desde o seu primeiro ano a política de formação continuada aos profissionais da educação que atuam na educação nas prisões, com vistas a atender aos objetivos e às metas do Plano Distrital para oferta de educação nas prisões, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e outras instituições parceiras;
13. O Centro de Educação 01 de Brasília (CED 01) foi instituído pela Portaria nº 239/2015-SEEDF, de 30 de dezembro de 2015. Esse espaço foi concebido para promover avanços pedagógicos e administrativos na educação prisional, atendendo pessoas privadas de liberdade e oferecendo educação básica por meio de escolarização e remição de pena pela leitura.
14. Para atender às demandas sociais da população carcerária e promover uma educação transformadora, é necessário considerar que “... o currículo se configura como um claro espaço de identificações, de lutas e de disputas...” (Macedo, 2020 p.20)⁴⁸. No contexto da educação nas prisões, onde as lutas sociais e a invisibilização dessas pessoas são constantes, é fundamental que o currículo se atreva a trabalhar de maneira crítica, abrangendo “múltiplas justiça curriculares”. Assim, a crítica sociocultural deve ocupar um lugar central nas discussões que envolvem o currículo, a cultura e a formação.
15. Portanto, a análise dos dispositivos curriculares na EJA, além de ser fundamental para o respeito à garantia dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade, contribui para a transformação das realidades nesses espaços, impactando positivamente no processo de reintegração social e, por conseguinte, na redução da reincidência criminal.

III. ANÁLISE DO CURRÍCULO

⁴⁸ MACEDO, R. S. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2020.

16. Com base no Currículo em Movimento para a Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos de 2014, apresentam-se as análises a seguir. Esses dados, que incluem aspectos do Perfil da EJA, Pressupostos Teóricos e Princípios Norteadores e Estrutura Curricular, refletem a perspectiva de análise em relação ao documento apresentado. As informações são essenciais para identificar áreas prioritárias e orientar ações que visem a garantia de direitos fundamentais e a promoção de uma educação de qualidade para pessoas privadas de liberdade.
17. O perfil dos alunos da EJA nos espaços de privação de liberdade é apresentado no Currículo em Movimento como um público “bastante heterogêneo, com acentuada diversidade etária, étnico-racial, sociocultural, de gênero e de orientação sexual” (Distrito Federal, 2014, p.13)⁴⁹. No entanto, assim como os dados nacionais, o Distrito Federal apresenta a maior parte da população carcerária de homens negros (74%) e jovens até 30 anos (SISDEPEN, 2024)⁵⁰. Essa falsa ideia de diversidade não permite o reconhecimento e elaboração de ações contra o racismo estrutural e as vulnerabilidades interseccionais, temas evidenciados, atualmente, no Plano Nacional Pena Justa, construído a partir da decisão da Suprema Corte na ADPF 347 sobre o estado de coisas inconstitucional nas prisões brasileiras⁵¹.
18. O aspecto positivo identificado nos pressupostos teóricos refere-se ao fato de que o Currículo em Movimento enfatiza que o dispositivo deve ir além da simples aquisição de conhecimentos, tratando o aprendizado como uma nova oportunidade para a construção de trajetórias de vida daqueles que, em algum momento, sofreram uma descontinuidade em seu processo educativo. Apesar das bases teóricas fundamentarem-se em teorias que buscam a emancipação do sujeito, o currículo em si apresenta a aquisição do conhecimento a partir da perspectiva do colonizador, e não do próprio sujeito.
19. No tocante aos princípios norteadores, o Currículo em Movimento traz como eixos integradores a Cultura, o trabalho e as tecnologias⁵², temas importantes a serem

⁴⁹ DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2014.

⁵⁰ SISDEPEN. Dados Estatísticos do Sistema Penal. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024.

⁵¹ Julgada no Superior Tribunal Federal (STF) em 04 de outubro de 2023, a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 347, reconheceu que há violação massiva de direitos fundamentais no sistema prisional brasileiro.

⁵² Tecnologias compreendidas não apenas como inclusão digital, mas no diálogo com o mundo, problematizando-o de forma crítica, construtiva e criativa (Currículo em Movimento, 2014, p.23).

considerados na ressocialização, a fim de assegurar o seu retorno com maiores perspectivas e oportunidades à sociedade. Nota-se a necessidade premente de atualizações para ampliar a qualidade das intervenções. A capacitação e a orientação profissional, devem ser observadas para um efetivo diálogo com o mundo trabalho, para além apenas da adesão ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), única menção do documento que faz referência à integração profissional. Adicionalmente, a ampliação das possibilidades de remição de pena pela Lei n. 12.433, de 2011, que alterou a redação dos artigos 126, 127 e 128 da Lei de Execução Penal e passou a permitir que, além do trabalho, o estudo contribua para a diminuição da pena não são consideradas em aspectos de leitura como forma de atividade complementar.

20. Ao analisarmos os dados educacionais do último levantamento do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), observa-se que 100% dos estabelecimentos penais do Distrito Federal (8 unidades) contam com biblioteca ou espaço para armazenamento de livros no segundo semestre de 2023, um cenário relevante no contexto nacional⁵³. A ressocialização de pessoas privadas de liberdade deve ser uma preocupação constante do Estado. Nesse sentido, a Resolução n. 391 do CNJ (CNJ, 2021)⁵⁴ estabelece que a remição pela leitura deve ser incentivada como atividade complementar, especialmente para apenados aos quais não sejam garantidos os direitos ao trabalho, educação e qualificação profissional.
21. Nos demais itens analisados do currículo da EJA, sendo eles o Diagnóstico escolar, os Tempos dos sujeitos, as Perspectivas de avaliação e a Formação continuada e material didático, registra-se a invisibilização do sujeito em privação de liberdade, assim como outras populações e modalidades destacadas no próprio documento, como o sujeito do campo, os quilombolas, os ciganos, os migrantes e as pessoas em situação rua.

⁵³ Desde 2018, além da escolarização na modalidade da EJA, o Distrito Federal passou a ofertar em todas as unidades prisionais, atividades de fomento à leitura e à escrita, com vistas à remição da pena, de acordo com a Diretrizes Operacionais da EJA.

⁵⁴ Resolução n 391. estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>.

22. Quando analisamos a Estrutura Curricular, nota-se em seus segmentos o caráter conteudista e o enfoque de construção de competências básicas do sujeito. Temas sociais e identitários essenciais para o entendimento da realidade dos sujeitos não são abordados de maneira integrada. Ao abordar apenas competências mínimas, o currículo perde a oportunidade de promover uma educação crítica e inclusiva, que poderia ampliar a percepção dos alunos sobre questões que impactam diretamente suas vidas, como desigualdade, discriminação e violência estrutural. Cabe salientar que apesar de existir eixos que se referem a educação de adultos, observa-se que os conteúdos são eleitos com base no currículo do Ensino Fundamental 1 e 2 e do Ensino Médio, trazendo pouca ou nenhuma referência ao universo adulto.
23. Temas fundamentais como desigualdade social, pobreza, racismo, gênero e violência são tratados de maneira limitada e fragmentada. Por exemplo, a violência é abordada no contexto de Ensino Religioso, e a desigualdade social apenas em Sociologia, enquanto outros temas ficam excluídos do currículo. Essa abordagem impede uma compreensão holística e contextualizada, essencial para que pessoas em privação de liberdade reflitam criticamente sobre as causas e consequências dessas questões em suas vidas e na sociedade como um todo.
24. Nota-se em muitos seguimentos a fragmentação do conteúdo, especialmente em disciplinas como História, onde há pouca ou nenhuma cronologia nos conteúdos, o que dificulta a compreensão dos processos históricos e sociais como um todo coerente. Essa fragmentação leva à desconexão entre temas que poderiam ser tratados de maneira integrada para enriquecer a formação do sujeito, promovendo um entendimento mais amplo sobre o mundo e seu papel nele.
25. A ausência de reflexão crítica sobre a sociedade atual e a inserção do sujeito no mundo é outro obstáculo significativo. O currículo não estimula os alunos a questionarem e analisarem suas condições e a dinâmica social que os cerca, enfraquecendo o potencial da educação de transformar visões de mundo e preparar para a reinserção social.

IV. CONCLUSÃO

26. As análises realizadas sobre o Currículo em Movimento mostram que ele é um importante instrumento para monitorar a educação nos estabelecimentos prisionais do Distrito Federal. Essas avaliações permitem identificar áreas que precisam de atualização, contribuindo para a implementação de um modelo educacional de maior qualidade e para a formulação de políticas públicas mais eficazes.
27. Os aspectos identificados evidenciam a necessidade de dar visibilidade ao indivíduo em cumprimento de pena. É urgente que o currículo seja atualizado em relação às normativas mais recentes aplicáveis a essa população, como a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) na ADPF 347, incluindo um diagnóstico da população carcerária no Distrito Federal e a incorporação de princípios norteadores, como os Direitos Humanos e a cidadania, com destaque para o reconhecimento do racismo estrutural e das vulnerabilidades interseccionais dessa população.
28. A formação continuada de educadores e desconstrução de estigmas desempenha um papel central na qualidade da educação nas prisões. A ausência de capacitações periódicas e contextuais dificulta a atuação pedagógica efetiva e perpetua preconceitos em relação aos educandos privados de liberdade. Ações de sensibilização para os profissionais e o uso de metodologias pedagógicas inclusivas são essenciais para promover um ambiente educativo que valorize as experiências de vida, contribua para a autoestima dos alunos e reduza os impactos dos estigmas sociais.
29. O engajamento da comunidade e dos agentes do sistema prisional é outro fator crucial para o sucesso de uma educação transformadora no contexto prisional. Nesse sentido, recomenda-se o engajamento e iniciativas de envolvimento familiar para a criação de uma rede de suporte educacional robusta e para a promoção de uma abordagem humanizada e inclusiva no ambiente prisional.
30. A gestão fortalecida para análise e implementação curricular é indispensável para assegurar que a educação prisional atenda às necessidades específicas dos educandos e contribua para o desenvolvimento humano. A inexistência de comitês gestores interdisciplinadores e de mecanismos eficientes de avaliação limita a adaptação do currículo ao contexto real. Estruturas de governança pedagógica integradas, tecnologias de apoio ao ensino e políticas

de financiamento sustentável podem ser um caminho para garantir uma educação contínua, alinhada com os princípios de ressocialização e inclusão social.

31. Por fim, a integração de temas sociais e identitários e adultos é essencial para que o currículo desempenhe seu papel como espaço de construção de identidades, lutas e disputas. No contexto da educação nos espaços de privação de liberdade, onde a invisibilidade e os desafios sociais são constantes, é imprescindível que o currículo adote uma abordagem crítica, englobando "múltiplas justiça curriculares" (Macedo, 2020)⁵⁵. Dessa forma, a perspectiva sociocultural crítica estará no centro das abordagens e metodologias do Currículo em Movimento.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em prisões enfrenta desafios complexos e urgentes, sobretudo na construção de um currículo que não apenas ensine, mas também transforme. A formação continuada dos educadores, baseada em uma perspectiva reflexiva da prática docente, é essencial para enfrentar esses desafios (Alves-Bomfim, Garcia & Matos-de-Souza, 2024). Um dos aspectos críticos é a invisibilização dos sujeitos privados de liberdade no currículo da EJA, que geralmente ignora as realidades e as necessidades específicas dessa população. Esse cenário perpetua um ciclo de exclusão e marginalização de corpos marcados por todo o tipo de discriminação e repressão, com todo respaldo social (Borges, 2023). No entanto, é possível e necessário construir pontes que vão além dos muros, utilizando o aprendizado como uma prática libertadora (hooks, 2017; Freire, 1997).

A elaboração de um currículo para prisões deve partir do reconhecimento de que esses indivíduos carregam histórias de vida marcadas por vulnerabilidades e exclusão. Ignorar essas narrativas no processo educativo é perpetuar uma estrutura que desumaniza e invisibiliza esses sujeitos, em sua maioria corpos negros, pois é na corporeidade negra que mora a repressão e a violência de sua forma mais dura (Alexander, 2023). Nesse sentido, a educação nas prisões precisa ser repensada como um espaço de diálogo e resistência, onde o currículo seja moldado

⁵⁵ MACEDO, R. S. A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

a partir das experiências dos educadores e das vivências dos próprios estudantes privados de liberdade, reconhecendo o racismo que perpetua encarceramento no país (Borges, 2023).

A formação de formadores no CED 01 do Distrito Federal é um exemplo relevante dessa abordagem. Com três momentos formativos conduzidos em parceria com o coletivo de professores, buscou-se construir uma visão ampliada sobre as necessidades educacionais das pessoas em privação de liberdade, adotando uma perspectiva crítica e inclusiva. Essa formação abordou autores e temáticas trazidas pelas formadoras, possibilitando que o processo formativo se tornasse uma ferramenta para que os professores compreendessem melhor o universo prisional e, ao mesmo tempo, revisitassem suas próprias percepções e práticas.

Embora este estudo não tenha aprofundado a análise acerca dos impactos do trabalho das formadoras junto aos professores que atuam no sistema prisional, ele buscou destacar a importância de uma formação de educadores que permita o desenvolvimento de práticas pedagógicas de resistência e transformação. O material analisado para esta produção é extenso e oferece uma rica base para futuras investigações. Ele abrange uma diversidade de aspectos que podem ser explorados em estudos subsequentes, aprofundando tanto nas experiências de formadoras e educadores do sistema prisional do Distrito Federal, quanto dos indivíduos em privação de liberdade. Esses dados iniciais permitem que outras pesquisas contribuam para uma compreensão mais ampla e crítica sobre a educação no sistema prisional, ampliando o impacto e a aplicabilidade dos resultados no contexto educacional e social.

Ao adotar um currículo que valorize essas histórias e esteja baseado em práticas de resistência, a educação prisional constrói pontes que vão além dos muros. Essas pontes conectam os sujeitos a novos horizontes, permitindo que se vejam como protagonistas de suas trajetórias de vida e agentes de transformação social. Mais do que oferecer conteúdo escolares, essa educação tem a potencialidade de promover uma consciência crítica que desafia as estruturas de poder e opressão, possibilitando a construção de novos caminhos e oportunidades para esta população, que já ultrapassa mais 800 mil pessoas no país (FBSP, 2024).

Para contribuir com a construção dessa realidade, foi elaborada uma Nota Técnica sobre o currículo da EJA nas prisões do Distrito Federal. O documento será encaminhado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e à Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSPDF). A proposta visa fortalecer o papel social da universidade na construção conjunta de saberes, promovendo uma educação participativa e transformadora. Assim, a educação prisional poderia se tornar um espaço de diálogo e reflexão crítica, onde os participantes explorassem e confrontassem suas experiências e perspectivas.

Construir pontes para além dos muros é, acima de tudo, um ato de resistência e transformação. É reconhecer que a educação nas prisões deve ser um espaço de emancipação, onde o currículo reflete as histórias, as lutas e as esperanças daqueles que foram silenciados por tanto tempo. Assim, avançamos em direção a um sistema educacional que realmente acolha e valorize todos os indivíduos, independentemente de suas trajetórias de vida.

FONTES

ALVES, Eliana Maria Sarreta (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

AVANZI, Maria Rita (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

GASTAL, Maria Luiza (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

PONTES, Gina Vieira (2023) - Questionário respondido e encaminhado aos autores por e-mail.

SOUSA, Maria Aparecida De (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

VIEIRA, Valéria Gomes Borges (2023) - Entrevista concedida aos autores por meio de videoconferência.

REFERÊNCIAS GERAIS

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALEXANDER, M. **A nova Segregação: racismo e o encarceramento em massa**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALVES-BOMFIM, V. M. F.; GARCIA, L. G.; MATOS-DE-SOUZA, R. “Vi muitos rostos parecidos com o meu”: outros caminhos para a Formação Continuada nas Prisões. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 28, n.57, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380376886_VI_MUITOS_ROSTOS_PARECIDOS_COM_O_MEU_OUTROS_CAMINHOS_PARA_A_FORMACAO_CONTINUADA_NAS_PRISOES#fullTextFileContent. Acesso em: 27 out. 2024.

ARFUCH, L. El espacio autobiográfico. Mapa del territorio. In **El espacio biográfico**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2010. Disponível em: [arfuch-leonor-espac3a7o-biogr3a1fico.pdf](http://www.arfuch-leonor.org/espac3a7o-biogr3a1fico.pdf) (wordpress.com) Acesso em: 16 mar. 2024.

BORGES, J. **Encarceramento e massa**. Feminismos Plurais. 1. Ed. São Paulo: Jandaira, 2023.

BOMFIM, V. M. F. A. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latina Americana de Criminologia**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 220-252, 2022. <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919/35036>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRETON, H. Método e narração biográfica In: **Investigação Narrativa Em Ciências Humanas E Sociais.** p.63-79. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370645116_Investigacao_narrativa_em_ciencias_humanas_e_sociais. Acesso em: 10 nov. 2024.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Regras de Mandela.** Regras Mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a9426e51735a4d0d8501f06a4ba8b4de.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista.** v. 37, e77147, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351173393_Da_condicao_a_sociedade_biografica Acesso em: 10 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica:** Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DOMINICÉ, P. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação.** In: MACEDO, Roberto Sidnei (et al), organizadores. Currículo e Processos Formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

DUARTE, C.L.; CÔRTE, C.; PEREIRA, M.A. **Escrevivências:** identidade, gênero e violência nas obras de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0> Acesso em: 04 out. 2024.

GARCIA, G. L.; ALVEM-BOMFIM, V. M. F.; MATOS-DE-SOUZA, R. As narrativas (auto)biográficas como Pedagogia de Resistência. In: VIII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales Desigualdades, territorios y fronteras: Desafíos metodológicos para su abordaje en América Latina. Salto, Uruguay, 2024. Disponível em: <http://el-mecs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmeecs/actas/ponencia-240618124035525556>. Acesso em: 13 out. 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2017.

KOHAN, W. O.; NICODEMOS, M. Escola, cárcere e pandemia: O que pode uma educação filosófica? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4436026, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994436> Acesso em: 9 nov. 2024.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 8, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24252/17231>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MATOS-DE-SOUZA, R. A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. **Revista UFG**, v.22, n.28, 2022. https://www.researchgate.net/publication/370645116_Investigacao_narrativa_em_ciencias_humanas_e_sociais. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, G. C. N. **De ação à programa governamental: Uma análise do projeto Mulheres Inspiradoras**. orientador Ana Paula Antunes Martins. Monografia (Graduação - Gestão de Políticas Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 58 p, 2019.

APENDICE A – ENTREVISTAS NARRATIVAS ESCRITAS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-
MP**

Este questionário busca coletar informações para a pesquisa "**Educação Emancipadora Formação continuada nas prisões do DF**". Esta pesquisa pretende compreender o processo de formação dos profissionais de educação que atuam no CED 01 de Brasília, escola que oferta educação formal no sistema penitenciário do DF, nos primeiros cinco anos após a institucionalização da unidade escolar. Nesse sentido, buscou-se privilegiar o olhar dos responsáveis pelo processo de formação dos professores que atuam nas unidades prisionais do DF no período de 2017 a 2021, fazendo emergir sua experiência de formadores junto aos profissionais da educação da EJA nas prisões, trazendo uma perspectiva singular sobre o processo educativo em ambientes de privação de liberdade e os impactos na práxis pedagógica.

Nome: **Maria Rita Avanzi**

Alcunha (caso não queira ser identificada pelo nome em futuros escritos derivados da pesquisa):

Sexo: () Masculino (X) Feminino () Não binário

Idade (anos) : 54

Grau de Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado (X) Doutorado

Área de estudo do curso superior, especialização, mestrado ou Doutorado: Doutorado em Educação

Natureza do cargo que ocupa: (X) docente () gestão

Tempo na Secretaria de Educação: sou docente da UnB/IB/Núcleo de Educação Científica

Questionário para as formadoras

- 1) Você poderia contar como foi escolher ser professor e se tornar formadora dos profissionais da educação e por quanto tempo exerce essa função?
- 2) O que você compreende por papel social da educação?
- 3) Já trabalhou anteriormente no contexto do sistema prisional?
- 4) Você sabia da existência de uma unidade escolar dentro do sistema prisional? Já tinha tido algum contato com esses profissionais?
- 5) Na sua opinião qual é o papel da escola e da educação no sistema prisional?
- 6) O que você considera como os maiores desafios de um docente no sistema prisional?
- 7) Você poderia nos contar como se deu o processo de formação para os profissionais que atuam no sistema prisional?
- 8) Quais foram as principais dificuldades e/ou resistências que encontrou durante as formações?

- 9) E quais foram as situações que acreditava que seriam difíceis, mas revelaram-se corriqueiras, cotidianas e até banais?
- 10) Que estratégias metodológicas foram utilizadas nas formações? Se possível, explique as estratégias metodológicas e o porquê de fazer essas escolhas.
- 11) Poderia descrever como foi o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma das formações realizadas com os professores do CED 01 de Brasília junto a comunidade educativa?
- 12) Relate uma das formações que, em sua opinião, foi marcante.

Atuo como formadora de professores/as desde 2001, quando, durante 4 anos, ministrei aulas no curso de graduação em Pedagogia, em uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo. Anos depois, em 2008, fui contratada por um semestre como professora substituta da Licenciatura em Ciências Biológicas, da UnB, sendo aprovada como efetiva no ano seguinte (2009) e, desde então, atuo neste curso.

A escolha que fiz, inicialmente, foi pela Educação Ambiental, com atuação na educação não formal. Foi a demanda por incluir a abordagem sobre esta temática na formação inicial de professores que me levou à atuação como formadora, o que se deu concomitante ao curso de doutorado na Faculdade de Educação (FE) da USP. A vivência com a comunidade de mestrandos/as e doutorandos/as da FEUSP, com um grupo de pesquisa da UNICAMP em que meu projeto se inseria, bem como a relação com colegas docentes e com discentes do curso de Pedagogia muito contribuíram para que eu me familiarizasse com o universo da formação docente.

Além deste envolvimento com a formação inicial de professores/as, passei a atuar na formação continuada, inicialmente por meio do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPGEC/UnB), no qual me credenciei em 2012, cujo público principal era composto por professores/as da área de Ciências da Natureza da Secretaria de Educação do DF e do entorno. A partir de 2014, passei a ministrar também cursos de extensão de curta duração (20 a 30h) com o propósito de contribuir com formação continuada de professores/as. Neste contexto, ministrei dois cursos sobre produção de narrativas e formação docente, em 2014 e 2017. Este segundo para professores/as que atuam no sistema prisional. Portanto, atuo há 21 anos como formadora de professores/as.

A atuação como professora da Licenciatura na UnB e as reflexões desenvolvidas no âmbito do Núcleo em que sou lotada a respeito dos desafios e caminhos da formação inicial contribuíram para constituição de minha identidade de formadora. Desde meu envolvimento com a educação ambiental já trazia um entendimento da educação como

um ato político, com potencial transformador dos sujeitos e das realidades em que se inserem. As experiências no mestrado profissional e nos cursos de extensão me aproximaram cada vez mais dos desafios que se apresentam desde o chão da escola, o que contribuiu para aprimorar minha compreensão da integração entre teoria e prática na docência.

Na parceria com Maria Luiza Gastal, na UnB, encontramos a produção de narrativas como caminho formativo para a docência. Era notável para nós a potência da escrita de si na elaboração e atribuição de sentidos às experiências formativas por estudantes da graduação. A sistematização dessa produção nos animou a apresentar uma proposta de curso para professores/as em formação continuada. Por meio dessa iniciativa nos reencontramos com Elisângela Cavalcante, que já conhecíamos desde que foi discente do Mestrado Profissional. Ela participou como cursista de uma atividade de extensão sobre produção de narrativas e formação docente, em 2014. Posteriormente, em 2017, Elisângela atuava na equipe de direção do Centro Educacional 01 de Brasília e, então, compôs uma parceria conosco na oferta de um curso de produção de narrativas para professores/as que atuavam no contexto da educação em prisões: Narrativas, escuta e prática docente no contexto da educação nas prisões.

O curso se pautou na narrativa autobiográfica como metodologia de formação continuada de professores/as, partindo do pressuposto de que os saberes da experiência são relevantes para a produção de conhecimentos a respeito da docência. Outro aspecto que embasou o curso foi a busca por tecer uma rede colaborativa entre os participantes. Um de seus objetivos, inicialmente, foi contribuir com possibilidades metodológicas que pudessem ser utilizadas pelo/a professor/a em suas ações pedagógicas na educação de jovens e adultos no contexto da educação em prisões. Com o desenvolvimento dos encontros, que totalizaram 5 de 4h de duração, ocorridos de março a julho de 2017, ganhou maior centralidade o propósito de “Reforçar uma postura reflexiva que contribua, de maneira diferenciada, para a sistematização de saberes da experiência e para a formação continuada de professores que atuam na EJA no contexto de prisões”. Dito de outro modo: pudemos notar o desejo das e dos participantes do curso em sistematizar sua experiência como docentes que atuavam em prisões, em um contexto de sua recente institucionalização à época, visto que a criação do Centro Educacional 01 de Brasília datava de dezembro de 2015. Na proposta do curso, argumentávamos: “Ainda que a equipe de professores dessa unidade escolar já possua larga experiência na educação em prisões, a institucionalização da escola abre

novos desafios e possibilidades que passam pelo reconhecimento e sistematização dos saberes daqueles docentes, em uma perspectiva de integração teoria-prática”.

A metodologia do curso consistiu, basicamente na escrita de narrativas, sua leitura e escuta, além de dinâmicas que intencionavam criar um ambiente colaborativo entre os/as participantes, a partir da vivência de atividades que propunham exercícios de escuta sensível (Renè Barbier) e edição solidária (De La Fuente). Essas duas noções foram centrais para essa proposta de formação, além da noção de experiência na perspectiva de Jorge Larrosa. Os temas propostos para as narrativas foram: “Como cheguei até aqui”; “Como tornei-me professor(a)”; “Mas isso me inquieta como professor(a) nas prisões”. Ao final, a partir da leitura e escuta das narrativas produzidas foi construído um painel coletivo, com esquemas e palavras-chave, visando subsidiar a discussão sobre a relação entre sujeito social e sujeito idiossincrático, proposta por Franco Ferrarotti.

Ainda que tivéssemos um desenho inicial da proposta, todo o processo foi construído passo a passo a partir do que emergia nos encontros. As narrativas foram muito tocantes para nós e para os/as participantes do curso. Desde o planejamento estava reservado um espaço-tempo para contação/leitura de narrativas, seja pelos próprios/as autores/as seja por um/a colega que se assumia como personagem central, em uma atividade denominada narrativas cruzadas. As reflexões desencadeadas pela partilha das narrativas no grupo, as memórias e relações entre as vivências de um/a e outro/a participante nos mostraram a importância de ampliar esses momentos de partilha, que passaram a configurar uma produção coletiva do grupo.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-
MP**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este questionário busca coletar informações para a pesquisa "**Educação Emancipadora Formação continuada nas prisões do DF**". Esta pesquisa pretende compreender o processo de formação dos profissionais de educação que atuam no CED 01 de Brasília, escola que oferta educação formal no sistema penitenciário do DF, nos primeiros cinco anos após a institucionalização da unidade escolar. Nesse sentido, buscou-se privilegiar o olhar dos responsáveis pelo processo de formação dos professores que atuam nas unidades prisionais do

DF no período de 2017 a 2021, fazendo emergir sua experiência de formadores junto aos profissionais da educação da EJA nas prisões, trazendo uma perspectiva singular sobre o processo educativo em ambientes de privação de liberdade e os impactos na práxis pedagógica.

Nome: **Maria Luiza de Araújo Gastal**

Alcunha (caso não queira ser identificada pelo nome em futuros escritos derivados da pesquisa):

Sexo: () Masculino (x) Feminio () Não binário

Idade (anos) : 63

Grau de Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado (x) Doutorado

Área de estudo do curso superior, especialização, mestrado ou Doutorado: Ecologia

Natureza do cargo que ocupa: (x) docente () gestão

Tempo na Secretaria de Educação: _____

Comecei minha formação em Ciências Biológicas em 1978, pensando na carreira de pesquisadora. Logo em 1984, entretanto, recebi convites para trabalhar num cursinho pré-vestibular e “supletivo”. Pouco tempo depois, tornei-me professora do curso de licenciatura em Biologia da PUC-RS, momento em que comecei a compreender a importância da formação de professores. Mas foi somente em 2002, depois de muitas voltas da vida, que passei a atuar em disciplinas de formação de professores, no Núcleo de Educação Científica do IB-UnB (então Laboratório de Ensino de Biologia do IB-UnB) e passando ao pensar rotineira e intensamente a questão da formação de professores.

A primeira vez em que tive contato com a educação nas prisões foi durante a orientação de mestrado profissional em ensino de ciências da professora Elisângela, quando atuamos, especificamente, no ensino de biologia e ciências do sistema prisional. Foi com Elisângela que aprendi sobre a riqueza e as dificuldades do ensino no sistema prisional, aprendizado que foi ampliado pela experiência com o curso de extensão que ofereci mais tarde com Maria Rita.

O único momento em que trabalhei diretamente nesse contexto foi quando, em conjunto com minha colega Maria Rita Avanzi, ofereci um curso de formação continuada para professores que atuavam no sistema prisional. Foi um curso de curta duração, sobre Narrativas Autobiográficas, que envolveu professores e professoras de diversas

disciplinas. O curso buscou, além de apresentar alguns fundamentos da pesquisa autobiográfica, envolver os profissionais na produção de narrativas que os ajudassem a refletir e construir sentidos para seu trabalho. Foi uma experiência de uma riqueza enorme, em que nós, que conduzimos o curso, com certeza aprendemos mais do que os profissionais da educação nas prisões.

Os desafios que aprendi a reconhecer são aqueles decorrentes dos limites impostos pela segurança nos presídios, a rotatividade dos estudantes e dos professores e a incompreensão dos gestores dos presídios quanto à importância da educação. Essa incompreensão se estende à sociedade, que vê as pessoas que cumprem pena como “bandidos” que não mereceriam nenhum tipo de direito (o que é um erro jurídico e ético, por óbvio). Existem também os desafios inerentes à EJA, que dizem respeito à necessidade de resgatar (ou de criar) o interesse pela escola e pelo conhecimento em pessoas que, por razões variadas, deixaram de acreditar que a escola as pudesse ajudar a viver uma vida mais plena.

Vejo na prática dos professores do sistema prisional enormes dificuldades, resultantes desse contexto, mas também uma riqueza experiencial a ser compartilhada com seus colegas que atuam fora dos muros dos presídios.

Se o papel da educação é formar pessoas integrais, com conhecimentos e também com compromisso ético consigo mesmas e com a vida, penso que a educação nas prisões leva essa proposta e esse compromisso a seu limite. Evidentemente, também permite às pessoas que cumprem pena que aprendam conteúdos que os tornarão mais aptos a viver em sociedade. Mas, pensando com Paulo Freire, é um tipo de atividade educadora que prepara radicalmente para a liberdade, e não só porque prepara um cidadão que está em processo de “ressocialização”, mas porque, nos limites do encarceramento, abre janelas para a liberdade de pensar sobre si e sobre o mundo.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE-
MP**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este questionário busca coletar informações para a pesquisa "**Educação Emancipadora Formação continuada nas prisões do DF**". Esta pesquisa pretende compreender o processo de formação dos profissionais de educação que atuam no CED 01 de Brasília, escola que oferta educação formal no sistema penitenciário do DF, nos primeiros cinco anos após a institucionalização da unidade escolar. Nesse sentido, buscou-se privilegiar o olhar dos

responsáveis pelo processo de formação dos professores que atuam nas unidades prisionais do DF no período de 2017 a 2021, fazendo emergir sua experiência de formadores junto aos profissionais da educação da EJA nas prisões, trazendo uma perspectiva singular sobre o processo educativo em ambientes de privação de liberdade e os impactos na práxis pedagógica.

Nome: **Gina Vieira Ponte de Albuquerque**

Alcunha (caso não queira ser identificada pelo nome em futuros escritos derivados da pesquisa):

Sexo: () Masculino (X) Feminio () Não binário

Idade (anos) : 51 anos

Grau de Escolaridade: () Graduação () Especialização (X) Mestrado () Doutorado

Área de estudo do curso superior, especialização, mestrado ou Doutorado: Linguística

Natureza do cargo que ocupa: (X) docente () gestão

Tempo na Secretaria de Educação : 30 anos e 9 meses

Questionário para as formadoras

1) Você poderia contar como foi escolher ser professor e se tornar formadora dos profissionais da educação e por quanto tempo exerce essa função?

Eu escolhi ser professora depois de viver uma profunda experiência de transformação. Aos 8 anos de idade, eu era uma criança profundamente tímida, silenciada, que acalentava o sonho de ser invisível. Naquele ano, em 1980, eu tive uma professora que me acolheu de maneira tão genuína e amorosa, que eu passei a sonhar em ser professora. A partir do contato com esta professora, construí uma representação do que é ser educadora, a partir da compreensão de que educar é importar-se, é se conectar afetivamente, é acreditar que a criança possa aprender e se desenvolver plenamente.

Antes de me tornar formadora de docentes, atuei por 25 anos, de 1991 a 2026, exclusivamente, no chão da escola. Fui alfabetizadora, dinamizadora, atuei nas séries iniciais, nos Anos Finais, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, na coordenação e na supervisão pedagógica e como professora formadora de leitores em biblioteca escolar.

Em 2003, ano em que passei a atuar com adolescentes, enfrentei um processo de adoecimento ligado ao exercício do magistério. Sentia dificuldades de envolver os estudantes no processo pedagógico. Esta experiência me provocou a ressignificar a

minha prática e a buscar formas de superar o paradigma da educação bancária que, para mim, é a principal razão de os estudantes não sentirem-se atraídos à escola.

A depressão que me acometeu em 2003 me fez, portanto, buscar alternativas para ir além da escola que reduz os estudantes a espectadores e ouvintes dos professores. Passei a trabalhar para colocá-los ainda mais no centro do processo pedagógico, sobretudo, valorizando-os como agentes, sujeitos no processo de aprendizagem.

De 2003 em diante passei a experimentar diferentes metodologias e conheci em 2009 a Pedagogia de Projetos. Fui, aos poucos, inserindo esta concepção teórica e metodológica do fazer pedagógico à minha prática. Em 2014 criei um projeto sustentado nesta metodologia, que teve como eixo transversal a educação em e para os direitos humanos, com enfoque especial para a questão da equidade étnico-racial e de gênero, e como eixo estruturante os letramentos. O projeto se chama Mulheres Inspiradoras e foi criado depois de eu perceber que faltavam referências para inspirar as meninas a vislumbrarem outras possibilidades identitárias que superassem os estereótipos de gênero, que sinalizam que as mulheres só podem sonhar com a maternidade, com o casamento ou com posições subalternas em relação às oportunidades que são dadas aos homens.

O projeto obteve o reconhecimento de cerca de 20 prêmios diferentes, dentre eles o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos e, em função dos resultados obtidos, a partir de um acordo de cooperação internacional recebeu o apoio de um banco, Banco de Desenvolvimento Social, a Cooperação Andina de Fomento-CAF, que tem sede na Colômbia e escritório no Brasil, para que chegasse a mais escolas.

Em outubro de 2016 eu saí pela primeira vez do chão da escola e fui convidada a atuar na Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação- EAPE. Fui designada coordenadora e formadora daquele que se tornou o “Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras”. Trabalhei como formadora de maio de 2017 a março de 2018, saí em afastamento de estudos para o Mestrado, retornei à EAPE em 2020 e ali permaneci como formadora até janeiro de 2022, quando me aposentei depois de 30 anos e 9 anos de serviços prestados à SEEDF.

2) O que você compreende por papel social da educação?

A escola tem um papel social que precisa ser muito bem diferenciado do que é assistência social. Sinto que, em função da precarização da escola pública e das nossas profundas desigualdades sociais, muitas vezes, as pessoas confundem estas duas funções.

Embora, por força das circunstâncias e das desigualdades sociais, em certas ocasiões, a escola seja obrigada a prestar serviço de assistência social aos estudantes, quando se diz que ela tem uma função social estamos falando de algo muito mais amplo, complexo e relevante. O papel social da escola está relacionado ao fato de que ela é um espaço decisivo para a construção do que chamamos de sociedade, ou seja, de vida comum, coletiva. Para vivermos coletivamente, como um grupo social, em um bairro, em uma cidade, em um país, precisamos ter determinados acordos sociais inegociáveis. Estes acordos são fruto de uma longa construção histórica, que envolve acúmulo de pesquisas, estudos, conhecimentos e vivências. Estes conhecimentos e acordos, bem como os nossos marcos civilizatórios precisam ser repassados de geração em geração e a escola cumpre o papel de fazer isso.

A escola é, portanto, o espaço onde os sujeitos podem vivenciar uma socialização secundária, ou seja, que vá além do espaço familiar, pode aprender sobre civilidade, democracia e diversidade. Em nossa casa, com nossa família aprendemos os valores da família, mas, nem sempre estes valores estão alinhados com os valores republicanos. A escola é o espaço em que este sujeito vai adquirir conhecimentos que lhe permitirão compreender o mundo de forma mais ampla, bem como aprender sobre história, arte, cultura, a própria língua.

O papel social da escola tem a haver com o que Bernard Charlot diz quando nos lembra que educar é antes de tudo, um processo de humanização, subjetivação e singularização. Ao acessar os processos formais de educação, nós nos vinculamos à humanidade, no que se convencionou o que é ser humano até aqui, nós nos tornamos sujeitos e construímos a nossa singularidade.

O papel social da escola, desta forma, é garantir o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral, à construção do pensamento crítico visando oferecer a cada sujeito condições de viver em sociedade, uma sociedade que deve ser regida por princípios democráticos. O papel social da escola é, portanto, formar cidadãos.

3) Já trabalhou anteriormente no contexto do sistema prisional? Não

4) Você sabia da existência de uma unidade escolar dentro do sistema prisional? Já tinha tido algum contato com esses profissionais?

Não. Antes da experiência que eu vivi como formadora no Sistema Prisional eu desconhecia a proposta. Eu sabia vagamente que os internos nos presídios tinham o direito à escolarização, mas eu não tinha a menor ideia de como o sistema educacional das prisões funcionava. A única pessoa que eu conhecia que atuava no sistema era a professora Vanessa.

5) Na sua opinião qual é o papel da escola e da educação no sistema prisional?

O papel da escola e da educação no sistema prisional é proporcionar condições para que os estudantes em cumprimento de pena acessem os saberes formais, exerçam o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral e à construção do pensamento crítico, assim como todos esses direitos devem ser garantidos a outros estudantes em situação de liberdade.

Mas, além disso, a educação no sistema prisional precisa colaborar de forma decisiva no processo de reintegração destes estudantes à sociedade, em uma perspectiva não assistencialista ou como caridade, mas em uma perspectiva cidadã, que os perceba como sujeitos de direitos.

É fundamental que o processo de escolarização dentro do Sistema Prisional seja capaz de alimentar os estudantes de esperança, em si mesmos, no seu próprio processo de reintegração e em outras possibilidades identitárias que superem os estigmas que costumam acompanhar os egressos.

Muitas das pessoas que chegam às penitenciárias brasileiras foram empurradas para a criminalidade por uma série de questões históricas, sociais, políticas e econômicas. Uma formação crítica e cidadã, a partir do contato com a arte, a cultura, tendo espaço de expressão para falar e ser ouvido, é fundamental para que estes estudantes compreendam de forma mais ampla tudo o que viveram antes de chegar ao Sistema Prisional e tudo o que podem viver depois que saírem dele. A educação formal pode se tornar um caminho, uma alternativa e uma estratégia potente para que estes estudantes enxerguem possibilidades de vida construtiva e saudável em sociedade.

6) O que você considera como os maiores desafios de um docente no sistema prisional?

Há vários desafios. Talvez o maior dele seja justamente o fato de, como somos um país de base histórica escravocrata, um país profundamente perverso, em que determinados

grupos acham natural gozar de privilégios em detrimento dos direitos de outros, muitas pessoas acreditam que o Sistema Educacional Prisional, que tem uma população carcerária predominantemente negra, não seja necessário ou relevante.

Prevalece no senso comum e no imaginário coletivo a ideia de que, uma vez que alguém tenha cometido um crime, ele nunca mais merece ser digno de confiança e deve pagar pelo resto dos seus dias pelo crime que cometeu. Há quem acredite, inclusive, que é desperdício de dinheiro investir na formação de quem está cumprindo pena no Sistema Prisional.

Então, se em um país como o Brasil, docentes de um modo geral sentem-se desprestigiados, desvalorizados, dar aula no Sistema Prisional me parece ainda mais desafiador, porque significa ser parte de um sistema que é invisibilizado, desprestigiado, pouco acreditado e para o qual os investimentos são ainda menores. Acredito que o profissional que opta por atuar neste contexto precisa ter uma profunda consciência da relevância do seu trabalho e muita clareza de que está nadando contra a maré, está escolhendo trabalhar pela reinserção daqueles que, muitas vezes, a sociedade gostaria de ver exterminado.

7) Você poderia nos contar como se deu o processo de formação para os profissionais que atuam no sistema prisional?

Eu estive em vários momentos atuando na formação dos profissionais que estão atendendo estudantes do Sistema Prisional. Para mim foi uma experiência profundamente transformadora. Aqueles rostos que eu vi, todas aquelas pessoas, aqueles e aquelas educadoras deram concretude para uma escola que eu sabia que existia, vagamente, mas não tinha a menor compreensão de como funcionava.

Eu fui muitíssimo bem recebida e percebi que aqueles e aquelas profissionais estavam ávidos por aprender, por me ouvir e por ser ouvidos. Notei que havia um desejo de compartilhar suas experiências, falar das suas práticas. Notei que dentre alguns profissionais havia um orgulho de estar ali, uma sensação de que estavam cumprindo uma missão muito importante.

Quando estive na escola que fica na EAPE, a experiência foi interessante, mas foi bem mais impactante ir para o próprio presídio. Eu tive uma experiência corpórea, de saber como é para um professor e uma professora irromper os portões da prisão, passar por dezenas de seguranças, percorrer muitos metros de portas trancadas, portões interditados, até chegar ao aluno. Ao mesmo tempo em que falei com os docentes, falei

também com os estudantes. Impactou-me profundamente conversar com os estudantes da ala psiquiátrica e com as mulheres, sobretudo porque vi muitos rostos parecidos com o meu e pensei no esforço que tive que fazer para não parar ali também.

Nasci em uma região marcada por muita vulnerabilidade e abandono do Estado. O medo de aproximação com o que era ilícito me apavorava, porque era algo que estava ao alcance da minha mão muito facilmente. Éramos seis filhos, dois meninos e quatro meninas, meu pai e minha mãe sem escolaridade, sem formação, criaram a gente na luta, segurando o touro pelo chifre, segurando nos cabelos das águas, como dizia minha mãe. Meu pai e minha mãe fizeram esforços hercúleos para nos manter distante do tráfico, do roubo, mas eu cresci em meio a traficantes e vi alguns amigos de infância serem presos ou mortos pelo envolvimento com o mundo do crime. Quando entrei pela primeira vez no presídio, eu senti um misto de compaixão, perplexidade, empatia, indignação. Senti vontade de entender como cada um tinha ido parar ali, ao mesmo tempo me sentia privilegiada por estar vivendo aquela experiência porque me senti mais humana, menos ignorante em relação ao Sistema Prisional.

Senti que eu mesma carregava preconceitos, estereótipos e estigmas em relação àquele público e ali, no contato com a materialidade, com o real, eu pude ampliar a minha forma de ver e perceber tudo. É como se eu saísse do plano das ideias, é como se eu pudesse ter ido para a concretude e esta concretude me ajudasse a me despir dos preconceitos que eu carregava.

Na interlocução com os docentes, eu tentei trazer o que me nutre na profissão que foi o entendimento de que não há educação onde não existe formação de vínculo, construção de pertencimento social. Falei da minha prática pedagógica no Projeto Mulheres Inspiradoras, compartilhei as minhas dores e alegrias de ser professora dentro de circunstâncias tão desafiadoras como as que vivemos no Brasil, que valoriza tão pouco a educação. Me senti abraçada, acolhida, valorizada, tanto pela equipe de direção, como pelos docentes e estudantes. Acho que aprendi muito mais do que imaginei que ensinaria.

8) Quais foram as principais dificuldades e/ou resistências que encontrou durante as formações?

Tenho medo de a minha leitura ser equivocada, porque não passei tanto tempo com os docentes que me permitisse fazer uma análise aprofundada. O que vou trazer é a minha percepção deste tempo em que estive com eles, tanto nos momentos de formação, como nas interações, quando pude conversar com algumas das pessoas que participaram da

formação, quanto observando como esses profissionais se representavam e representavam discursivamente seu trabalho.

Percebi que dentre os profissionais que atuam no presídio há uma diversidade de pensamentos, como há e deve haver em todos os lugares. Se eu pudesse organizar a minha percepção em três categorias eu diria que percebi que, em um número pequeno, há profissionais que significam o lugar que ocupam a partir do entendimento de que estão cumprindo uma missão, quase religiosa, têm narrativas em que, ainda que não percebam, representam-se como pessoas caridosas, que estão fazendo um favor aos alunos do Sistema Prisional quando decidem estar com eles.

Também percebi dentre alguns docentes uma postura que sinaliza uma relação muito assimétrica em relação aos alunos, quase que um alívio por trabalhar em um espaço em que a liberdade é restrita e eles terão menos chances de serem contestados, desafiados, pelos alunos, porque dadas às condições em que os estudantes estão, eles tendem a ser mais subservientes.

Por fim, percebi, e acho que esta é a maioria dos profissionais, muitos docentes que decidiram estar no Sistema Prisional porque acreditam na reintegração dos egressos, desejam ser parte deste processo, olham para os estudantes como sujeitos de direitos e atuam de forma ética para garantir que as suas experiências escolares sejam as mais proveitosas possíveis.

As resistências e dificuldades que enfrentei ficaram muito relacionadas ao fato de que assim como percebo na escola de educação básica de um modo geral, há, entre alguns docentes, uma representação de escola, uma concepção de educação muito reduzida à perspectiva transmissiva, bancária e instrumentalizadora. Falar sobre uma educação humanizadora, cidadã, democrática, socialmente referenciada, que se comprometa a garantir o direito às aprendizagens, ao desenvolvimento integral e à formação do pensamento crítico, ainda é um desafio, diante da permanente tentativa de imposição de uma educação tecnicista.

9) E quais foram as situações que acreditava que seriam difíceis, mas revelaram-se corriqueiras, cotidianas e até banais?

Na verdade, não imaginei que haveria situações difíceis. Quando recebi o convite para falar com os docentes, a primeira coisa que imaginei é que encontraria um grupo muito comprometido e dedicado. Nas minhas concepções, quando uma pessoa escolhe ser professora, diretora, supervisora, coordenadora no Sistema Prisional, ela sinaliza um

desejo de trabalhar justamente com aqueles para quem a sociedade virou as costas, reiteradas vezes. Eu imaginei que encontraria um grupo envolvido com o projeto de educação nas prisões e foi o que encontrei na maioria dos e das profissionais com quem pude interagir.

10) Que estratégias metodológicas foram utilizadas nas formações? Se possível, explique as estratégias metodológicas e o porquê de fazer essas escolhas.

Eu escolhi como estratégia metodológica fazer uma explanação para os/as docentes, que envolvesse provocá-los (las) a pensar as suas trajetórias e relação com o magistério. Para isso, eu comecei falando da minha própria trajetória, sobre como me tornei professora. Sempre procuro trabalhar com imagens que possam complementar o assunto ou a narrativa sobre a qual eu estou falando. Acredito que, ao incentivar os/as profissionais da educação a pensarem as suas trajetórias eu os incentivo, também, a pensar sobre as suas vidas e o magistério de forma mais ampla. Eu acredito, como diz o professor Antônio Nóvoa, que o professor é uma pessoa e a pessoa é o professor. O que somos, em que cremos, as nossas concepções de mundo impactam ou interferem na maneira como organizamos o nosso trabalho pedagógico. Precisamos estar, permanentemente, refletindo sobre o nosso trabalho em uma perspectiva de compreender-nos como intelectuais transformadores.

Neste sentido, outra escolha metodológica que faço é de sempre fundamentar o que eu estou falando em autores e teorias das ciências da educação. Acredito que é imprescindível ter uma teoria, pressupostos teóricos que possam subsidiar e orientar o nosso trabalho, sobretudo em um momento histórico em que a ciência e o magistério são tão atacados.

Outra escolha metodológica que faço é de criar espaços em que os docentes possam participar, trazendo perguntas, questionamentos, percepções e compartilhamento de suas experiências e práticas pedagógicas.

11) Poderia descrever como foi o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma das formações realizadas com os professores do CED 01 de Brasília junto a comunidade educativa?

Toda formação para docentes requer que observemos o perfil do grupo, em relação ao público que ele atende e às suas necessidades. Pude conversar com a equipe da direção com a devida antecedência, para conhecer um pouco mais sobre o projeto pedagógico

das escolas vinculadas ao Sistema Prisional, conhecer as instalações do CED 01 de Brasília.

O meu objetivo foi fazer uma fala que lembrasse aos docentes a relevância do trabalho que eles realizam e a conexão das histórias dos estudantes com questões relacionadas às desigualdades raciais e de gênero que tanto contribuem para as vulnerabilidades e, muitas vezes, para que alguns jovens e adultos entrem em situações de ilicitude. A avaliação se deu pelos feedbacks transmitidos à equipe de direção

12) Relate uma das formações que, em sua opinião, foi marcante.

Todas as formações que eu dei foram marcantes. Saí de todas com uma sensação de maior entendimento da complexidade e da necessidade da existência de um escolas com projetos político-pedagógicos com identidade e voltado ao perfil dos estudantes, como parte do Sistema Prisional. A direção, os docentes, os agentes e os estudantes foram muito acolhedores comigo, participaram ativamente de todas as formações, fizeram perguntas pertinentes, deram feedbacks positivos.

Mas, eu me lembro, em especial de três momentos, todos com os estudantes: a formação na ala psiquiátrica, que me colocou em contato com estudantes que vivem muitas vulnerabilidades e sofrem duplo preconceito, uma vez que há muitos estigmas e estereótipos sobre aqueles que apresentem diferentes quadros de adoecimento psíquico ou transtornos. Estar com eles e olhar pra eles, de alguma forma, aguçou a minha percepção desta realidade.

Também me recordo muito do encontro com as estudantes do Presídio feminino. Muitas delas eram mulheres parecidas comigo. Havia mulheres de todas as idades, mas a maioria era preta ou parda. Recordo-me em especial, de duas estudantes: uma senhora, negra retinta, que deveria ter entre 50 e 60 anos. Fiquei pensando que o que me diferenciava dela é que certamente eu tive oportunidades que ela não teve ou não foi colocada nas situações em que ela foi obrigada a se colocar para estar ali. Todas elas ouviram a minha fala muito atentamente, muitas se emocionaram e eu não consegui sair sem dar um abraço em pelo menos uma delas, simbolizando o meu desejo de abraçar a todas.

Foi também no presídio feminino que eu reencontrei uma menina que tinha sido nossa aluna aos 11 anos, no CEF 15 de Ceilândia. Por volta do ano de 2005, e que estava na ocasião com 25. Ela é uma pessoa intersexo e quando foi nossa aluna, no 6º ano, sofria toda sorte de violência por parte de outras crianças. Era necessário interferir sempre.

Ela é uma pessoa negra, que foi registrada como menina, mas que à medida que a adolescência foi chegando, dava sinais de que a identidade de gênero dela era masculina. A escola, em parceria com a Coordenação Regional de Ensino, conseguiu acompanhamento médico e psicológico para ela e para a família. Eu era coordenadora à época e fiquei encarregada de ligar para a família dando a notícia de uma consulta. Eu fiquei muito surpresa com a reação da mãe ao atender o telefone. Ela falou comigo de forma ríspida, na verdade, nem queria ouvir o que eu tinha para dizer, se mostrou impaciente e em sofrimento, em função de eu ter tocado no assunto do atendimento à filha dela. Ela chegou a pedir que não ligassem mais para a casa dela para tratar daquele assunto. Fiquei me perguntando sobre o quanto aquela mãe sofria pelo luto de não saber aceitar ou ter dificuldades para lidar com a filha real, que parecia bem diferente da filha que ela idealizou. Os anos se passaram, eu mudei de escola e não tive mais notícias daquela aluna.

Quando estive no Presídio Feminino palestrando, ela estava sentada bem à frente, com o cabelo cortado curtíssimo e me olhava muito fixamente. Da última vez que eu a vi, até aquele momento, já havia se passado cerca de 14 anos. Eu custei a identificar que ela era. Mas, o olhar profundo, insistente, fixo que ela projetou em mim anunciava que havia alguma familiaridade entre nós.

A princípio eu me senti intimidada por aquele olhar, que era tão profundo que parecia inquisidor, parecia me afrontar, até. Depois, eu baixei a guarda e passei a olhá-la também e aí foi vindo à minha memória a imagem dela, aos 11 anos, jogando futebol na escola, lidando com o estranhamento de todo mundo.

Por fim eu perguntei: “Você se chama Érica e estudou em escolas na Ceilândia? Tenho a impressão de que você foi minha aluna”. Quando ela me ouviu, confirmou a informação, nós nos emocionamos muito e nos abraçamos. Eu disse pra ela que torcia para que ela cumprisse o que tinha que cumprir e que, quando saísse de lá, se precisasse de alguma coisa, poderia contar comigo.

A imagem das duas Éricas, uma de criança, na escola, cheia de possibilidades e aquela adulta, dentro do Sistema Prisional, visivelmente machucada pela vida, desconfiada, na defensiva, me tocou tão profundamente, me fez pensar em tantas coisas. Fiquei refletindo em especial sobre o fato de que se a Érica estava ali é porque havíamos falhado com ela: a sociedade, a família, a escola, a comunidade. A Érica era uma menina excelente, estudiosa, inteligente, que amava esporte, extrovertida.

O nosso primeiro e talvez mais grave erro foi não ver a Érica como ela era, mas como a família esperava que ela fosse. Ao vê-la nascer com os dois sexos, a família, decidiu que lhes chegara uma menina, mas a criança tinha, nitidamente identificação com o gênero masculino.

Ao reencontrá-la, naquele dia, eu voltei a ouvir a voz da mãe dela, ao telefone, nervosa, irritada, visivelmente em sofrimento, sem saber lidar com a filha que não era a que ela sonhou, mas a que havia chegado. Fiquei me perguntando: “Se não havia amor para a Érica nem da família, imagine como foi a vida dela até chegar aqui?”

Foi uma experiência doída e pedagógica ao mesmo tempo. Normalmente, nós encontramos ex-alunos em suas formaturas, nas ruas, com suas famílias, em estabelecimentos comerciais, trabalhando, pelas redes sociais, quando eles nos procuram para contar as suas histórias de sucesso. Mas, a gente não se pergunta quantos dos nossos alunos e alunas foram parar no Sistema Prisional.

Não acredito que alguém que esteja ido para este espaço vá sozinho ou deliberadamente porque escolheu. Acredito que a forma profundamente desigual e injusta com que a sociedade se organiza colabora muito para que os jovens e adultos caminhem para uma vida marcada por ilicitude, conflito com a lei, criminalidade. Vejo que a incidência do capitalismo e do neoliberalismo na vida das pessoas, na formulação de suas subjetividades tem estimulado o consumo, a ostentação, o acúmulo, ao mesmo tempo em que este mesmo capitalismo trabalha para negar direitos básicos a muitos.

O reencontro com a Érica me trouxe uma camada mais profunda da consciência sobre a importância do trabalho de um educador, de uma família e uma sociedade educadoras, que respeitem a diversidade, as crianças e os adolescentes como eles são e não como a gente espera que eles sejam.

APENDICE B – ENTREVISTAS NARRATIVAS

Entrevista EAPE-20230713_174428-Meeting Recording

Eliana

Eu, Eliana, autoriza essa gravação.

Valéria

Eu, Valéria, autoriza essa gravação.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Obrigado, Valéria. É, tem alguns pontos de nossa entrevista, que são mais pragmáticos esses e nós vamos coletar de outra forma com vocês que tem a ver com grau de escolaridade. É sexo, idade. Coisas que são de coleta muito pontual e vamos entrar agora diretamente na entrevista propriamente, tá? É na entrevista é narrativa primeiro. Ponto eu, queria que vocês entrassem e falassem um pouco de sua trajetória formativa, né? De como vocês se formaram ao longo de sua? De sua vida? É como foi essa escolha de ser professora. E de que forma, né? Você se tornou? Uma formadora dos profissionais da educação

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eu vou retomar apenas a dizer quais são. Qual ponto, então, a primeiro que vocês contem de sua trajetória de vida nessa história de vida?

Nela, em algum momento, conte como foi essa escolha, né? De ser professora, não é? Depois eu vou entrar nos outros pontos, porque eu acho que para não ficar 11 questão, uma problemática gigantesca para dar conta de uma única vez, então o que vocês falassem um pouco? Como foi essa essa escolha? Ser professora?

E de que forma é o pró a história de vida de vocês e de que forma o ser professora entrou na vida de vocês?

A vida de cada uma.

Maria Sousa

Vou começar, tá?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Tudo bem.

Maria Sousa

Eu sou Aparecida, eu sou eu me formei na escola normal, na cidade do gama a época nós eram. Tínhamos poucas oportunidades, né? De formação, profissionalização e o curso normal era uma, era uma trajetória quase compulsória, né? Então eu fiz curso normal, comecei a trabalhar com educação nos anos iniciais depois, rapidamente eu fiz o curso superior na área de letras, fiz um outro concurso, passei aí a minha trajetória na Secretaria, ela é bem poética. Eu dei aula, só não dei aula para educação infantil, mas deu. Eu dei aula, é pouco tempo. Eu fiquei muito em gestão, coordenação intermediária. Comecei a estudar de verdade na especialização na área de gestão, em políticas públicas. Já depois que eu já estava na EAPE, em 1996. Quando eu já estava na EAPE, depois fiz um mestrado na área de educação também gestão políticas públicas e fui para o doutorado na área de linguística, a educação prisional. Pra mim ela chegou de uma forma.

Eu estudei, eu fiz um trabalho, né? Dentro da penitenciária feminina do Distrito Federal, então quando dentro da área que eu trabalho, na perspectiva teórica, a gente assume e acolhe. Na verdade, né? A pauta das pessoas com quem nós vamos trabalhar, naquela investigação que é a descer. A análise de discurso crítica, e aí eu tinha assim, essa necessidade e essa vontade também de dar algum tipo de retorno social daquele trabalho que eu fazia. Eu nunca trabalhei na educação prisional e essa eu não tinha experiência. A minha experiência foi de uma pesquisa de doutorado que nem foi na área de educação e surgiu essa oportunidade de fazer esse trabalho lá com o grupo dos CED 01. Foi um trabalho muito desafiador, difícil fazer, principalmente por conta da pandemia. Mas é um trabalho que acabou funcionando dentro das condições que não eram ideais, né?

E a EAPE não tinha, sabe? A EAPE não tinha um trabalho com EJA. Como educação prisional é EJA, a gente tinha uma cadeia, um grupo de pessoas que trabalhavam com ele, mas até então não havia um curso específico para a educação profissional. A Eliana já tinha participado de oficinas, né? Com o pessoal do CED 01, mas não havia sim algo específico. Então a primeira experiência foi essa, em que estávamos eu, Valerie e Eliana.

Acho que resume bem, né? Quem me conhece sabe que eu resumi bem demais, porque eu sou controle, que são mais. Acho que é isso, gente.

Vanessa (Convidado)

Resumi.

Vanessa (Convidado)

Está desligado, seu áudio Rodrigo?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É o então. Eu queria saber quanto tempo você está exercendo essa função Aparecida?

Maria Sousa

De formadora?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É de formadora.

Maria Sousa

Olha, eu. Eu sei é faz muitos anos porque eu comecei em 95, depois eu fui para regionais na coordenação intermediária que fazia algum tipo de formação, mas não especifica como é que a gente faz na EAPE, né? Olha, eu posso dizer que eu tenho pelo menos 20 anos de formação com professores. Em diferentes instâncias e, na EAPE, uma parte significativa na EAPE, mas em outras instâncias também.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Okay, obrigado.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É Eliana.

Eliana Sarreta (Convidado)

A Valéria nunca falar primeiro que eu, já que ela está com pressa.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Valéria, você quer falar primeiro que Eliana?

Valéria

Não, Eliana pode falar, eu, eu. Eu honro a chegada de vocês, porque eu acho que é pela ordem mesmo, certa nesse nosso encontro, sabe?

Eliana Sarreta (Convidado)

Tá bom, então.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Então, ali vamos.

Eliana Sarreta (Convidado)

Bom, é.

Eliana Sarreta (Convidado)

Tá?

Eliana Sarreta (Convidado)

Eu. Eu não sou de Brasília, eu sou de Uberlândia, vinda da ufu. É mesmo mesmo. Fiz um curso superior lá ainda fazendo curso superior. Já comecei a dar aula. É, é, dava aula como é? É nos anos finais. E logo no início, comecei a fazer um trabalho voluntário com a educação de jovens e adultos. Então ainda menina 20 e poucos anos, 23 anos, eu já estava com a educação de jovens e adultos.

Ainda, já recém-formada e trabalhando com a educação de jovens e adultos. Aí vim para Brasília. Eu fiz o concurso e eu comecei a trabalhar com as iniciais, é ensino médio. E logo tive a oportunidade de ir para a coordenação, direção e passei a enxergar a escola além da sala de aula, além da minha da minha disciplina, né? Que no caso é a língua portuguesa. Pronto, passei a enxergar a escola além da minha sala de aula, além da minha disciplina e nesse momento eu comecei a estudar, já fui pro mestrado, né? Pro mestrado em educação. Fiz o meu mestrado, no meu retorno eu já volto pra EAPE, então eu chego na EAPE em 2006 e fico na EAPE até 2021, então, o meu tempo de Eape foi entre 2006 e 2021.

E lá foi. Trabalhei em... Quem é professor formador e na EAPE a gente visita todas as regionais começam a entender a Secretaria de uma maneira macro. Entender a as diferentes regionais e os diferentes problemas.

É quando tem essa troca com os professores. E junto disso, quem está na EAPE tem a oportunidade de trabalhar nesses cursos estruturantes, que dão uma .. Que refrigera demais a nossa prática, porque eles sempre vêm, sempre vinham, né? Hoje está até esses cursos sumiram, mas era muito latente.

Nunca se daí eu a gente lembra muito bem disso, era uma linha muito próximo com UNB, sabe? O Rodrigo, então a gente tinha um diálogo muito próximo com os professores, né?

Então é junto com tudo isso, a gente ainda tinha essa parceria com os professores, principalmente os professores das letras e da FE também. Bom, depois disso eu já vou pro doutorado.

No doutorado, é claro, tanto no mestrado quanto doutorado eu fico na educação de jovens e adultos. É o que é. É o meu interesse. É esse a educação de jovens e adultos.

No mestrado, eu trabalhei com idoso e no doutorado eu trabalhei com o pessoal das áreas rurais.

E nesse meio tempo, quando eu retorno do meu doutorado, aí eu encontro Vanessa. O CED 01 lá dentro da EAPE, né? E a gente tem o nosso primeiro namoro.

Eliana Sarreta (Convidado)

Né, Vanessa?

Eliana Sarreta (Convidado)

Que foi a?

Vanessa (Convidado)

Vou ter que abrir.

Eliana Sarreta (Convidado)

Foi bem legal, um pessoal muito. Foi muito bacana, mas assim, tratando do ensino de línguas, literatura a questão da leitura, da escrita, mas não entrando no ... Assim, conhecendo mesma história dos CED 01. Sabe aquele namoro assim, ó, você é muito linda, mas não quero te conhecer muito além disso, não sabe?

Foi mais ou menos assim. Aí quando a gente volta, né? Quando, quando Cida, Valéria e eu voltamos, aí sim, a gente colocou uma aliança no dedo com o CED 01.

Porque a gente foi para dentro da coordenação deles pedagógica. Deles conheceu os bastidores do CED 01, os bastidores, das conversas e dos problemas que eles tinham. Tem?

E é isso, Rodrigo perdi em algum lugar aí, né? Eu acho que eu me perdi, você está falando, não estou te ouvindo não.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Foi de 2006 a 2021, então o seu período de atuação na EAPE, né?

Eliana Sarreta (Convidado)

Assim porque agora eu estou aposentada, Rodrigo.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Tá OK? Não é? Parabéns, parabéns. A gente tem que dar os parabéns agora.

Eliana Sarreta (Convidado)

É isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Então, está conseguindo se aposentar.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É obrigado, Valéria, agora seu turno.

Valéria

Estão me vendo?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Estamos.

Valéria

Ai gente, eu melhorar minha carinha, não é?

Valéria

Tá tão corrido.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Tá ótimo.

Valéria

É, eu sou professora de língua portuguesa, como elas. Eu escolhi ser professora mais tarde é primeiro eu fui mãe. Foi cuidar da vida, né? Já adulta, depois que eu decidi fazer o curso de letras, aí fiz, iniciei na docência. É em Belém porque eu me formei em Belém e depois é que eu vim pra Brasília e ingressei na escola pública. Na realidade da escola pública aqui de Brasília.

Eu escolhi ser professora porque eu amava a escrever e ler, e eu gostava também de gente de histórias. Então, é? É? Inicialmente foi com esse, com esse empenho que eu me lancei na profissão da docência, mas quando eu cheguei aqui em Brasília, eu, eu me decepcionei muito com a estrutura da escola pública. É. Eu cheguei numa escola muito ruim e foi bem impactante. Pra mim é desenvolver o trabalho que eu imaginava que eu desenvolveria na perspectiva que eu com que eu é que na perspectiva. É com o que eu tinha sido formada e que eu sonhava que era o certo de trabalhar com a leitura, a escrita, e aí a formação continuada foi muito importante para mim, porque a EAPE aparece aí, como essa escola responsável por me manter de volta no foco, entender que aquela era uma realidade específica. Mas existiam outras realidades na Secretaria de educação, em que as coisas aconteciam muito bem, que funcionavam muito bem, que havia muitos profissionais comprometidos e que de fato o trabalho com a leitura e a escrita não faria sentido senão na expectativa interativa é não prescritiva? Enfim, a formação continuada trouxe me trouxe de volta para essa compreensão. E aí Eliana sabe disso? Ela tem muita, muita um papel muito preponderante nesse sentido, porque foi com ela que eu fiz essa formação em 2009 e foi a partir disso que eu consegui me reorganizar nessa configuração, né? Identitárias, docente que eu tinha é iniciado em Brasília e aí eu fiquei por 6 anos na no ensino de língua portuguesa, no trabalho com séries de ensino fundamental 2 e decido ir pro mestrado. E também por incentivo dela que na época ela disse que eu podia fazer isso, então a gente consegue se enxergar num outro lugar, né? A gente consegue entender que é possível, a partir do olhar do formador e do que ele enxerga em nós. Isso nos fortalece. Então, nesse sentido, a formação foi muito fortalecedora também dessa minha identidade. E aí eu vou para o mestrado em 2016. Quando eu desenvolvo um estudo sobre formação continuada na EAPE e, a partir disso, eu recebi esse convite para ficar na EAPE como formadora e fiquei lá de 2016 até 2021. Em 2020, a Cida chega, eu desenvolvi outros cursos, cursos com temáticas transversais. Sobre letramento racial. A gente trabalhou uma série de questões dentro da formação, no desenvolvimento de projetos pedagógicos nas escolas.

Aí, a partir disso, a Cida, em 2020, me oferece o convite para trabalhar num contexto totalmente novo para mim, que era o contexto prisional. Eu nunca tinha tido contato com essa realidade. Eu não entendia que eu tinha formação para trabalhar com essa realidade, mas ela nos anima, nos contagia com esse convite e eu passo a acreditar que vai ser possível. E de fato, foi uma experiência muito transformadora. Foi uma experiência maravilhosa porque foi um encontro mesmo. Primeiro encontro entre nós 3, porque a gente conseguiu construir uma relação é de muito muito diálogo, muita troca, muito aprendizado. Foi um período de muito crescimento.

Em especial em função da pandemia. A gente tinha um contexto novo de comunicação via meet. Isso para a gente foi muito difícil. No começo. A formação em si também nos ofereceu desafios porque nós pensamos inicialmente numa formação no modelo presencial. E aí, a partir daquilo tudo que a gente viveu em 2020, que é em março, né? A gente precisou pensar outras possibilidades para esse trabalho e isso foi desafiador, porque nenhuma de nós tinha conhecimentos tecnológicos que nos permitissem avançar tanto. A gente teve que mesmo aprender e encarar tudo é e inicialmente, então diálogo com elas. Essa troca, essa, essa, esse mergulho que a gente foi um mergulho mesmo, sabe que a gente fez e ouvindo muito a Cida,

porque a experiência da Eliana com a EJA e da Cida com prisional foi muito importante, né? Para me constituir para eu me entender como formadora nesse novo contexto. E aí depois o encontro com as meninas, com CED 01, é com aquela realidade que para mim nem sempre foi fácil. Eu ouvia relatos que é me constrangiam, constrangiam a minha ação, né? Porque, como formadora na educação básica, como formadora no ensino regular, eu tinha desenvolvido até ali. Eu tinha 3 anos, né? Uma trajetória de formação, eu tinha desenvolvido uma forma de diálogo com os com os cursistas é porque eu sabia como era a realidade. Eu sabia das possibilidades, dos limites que aquela realidade em que eles estavam apresentava para eles e quando eu entrei nessa realidade do prisional, eu me assustei um pouco com o quanto de limites havia, e quão poucas possibilidades se apresentavam inicialmente. Depois a gente vai entendendo a amplitude de tudo isso. Como aqueles profissionais eles ressignificam os limites que são impostos, depois a gente vai entendendo, mas inicialmente foi muito difícil, porque eu cheguei a me perguntar, meu Deus, mas como formar nesse contexto? E aí a gente vai aprendendo como a gente vai fazendo isso. Então foi um caminho de aprendizados valiosos e de trocas mesmo. Eu vi ali a Pedagogia crítica do Freire sendo vivenciada porque a gente realmente aprendeu e ensinou muito. Foi uma experiência de dor também, porque a gente teve muita dor nesse processo de sair do nosso lugar, né, de conforto da nossa zona de conforto para entender contextos tão desafiadores. É, mas foi também um lugar de muito, de muito acolhimento. Primeiro, porque eles nos acolheram muito, muita amorosidade, nem sempre às vezes, porque às vezes eles vinham também com as questões, não é? A Vanessa sabe disso. A Vanessa acompanhou. A Vanessa como coordenadora nesse processo. Foi muito importante para nós, porque ela foi um elo. Ela foi uma interlocutora essencial para nos orientar nesse caminhar, Ela e a Cris, né? Inicialmente a Elis, mas depois ficou mesmo concentrado nelas, em especial na Vanessa. Essa interlocução foi muito importante para nós.

Para entendermos como caminhar nesse contexto tão novo, pra principalmente para mim, não é não tão novo para Cida, mas era muito novo para mim e a Vanessa foi muito importante nesse contexto, porque ela foi nos orientando, nesse, nesse trilhar aí da formação. Então é isso, assim, eu tenho muita uma lembrança de muita gratidão pelo período tão rico que a gente viveu ali, muito do que eu sou hoje como profissional, eu me constituí ali. O que eu levo hoje para minha ação tem muito a ver com aquele período, porque foi um período muito intenso. E foi um contexto de pandemia e um contexto de entrega muito grande, eu acho, sabe, por conta desse lugar em que a gente estava dessas pessoas com que a gente estava trabalhando, que traziam as vozes, né? A gente nem teve contato com eles com os estudantes, mas eles estavam presentes ali, no meio delas, né? O tempo inteiro, elas nos traziam as suas dores, as suas questões. Então foi um período muito rico, muito, muito valioso mesmo para mim, eu tenho muita, eu tenho muito amor por essa fase da minha vida profissional.

Valéria

Acho que eu até me alonguei, né?

Vanessa (Convidado)

Tá ótimo.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Não, Valéria, tá ótimo, é, eu vou te dizer depois é só preciso saber quanto tempo você atuou no prisional, na formação? Na EAPE?

Valéria

Eu fiquei com as meninas de ... Nós ficamos, Cida, de 2020 a 2022?

Valéria

Tô na dúvida.

Vanessa (Convidado)

21.

Valéria

21.

Maria Sousa

Começo é.

Maria Sousa

Mas.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Ok?

Vanessa (Convidado)

2019.

Valéria

A gente já foi pro material didático, né? Para a produção de material didático. Então eu fiquei por 1 ano. É incrível como só um ano. Não é? Porque foi tão intenso que parece que foi mais tempo, foi muito intenso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Ok, a gente quer.

Vanessa (Convidado)

A gente começa 2019.

Maria Sousa

É, eu ia falar isso

Valéria

Foi 2019, é verdade. Foi final de 2019, né Cida?

Valéria

Isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Então vamos lá, é.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Valéria, agente, pode começar contigo para ir no sentido inverso agora?

Valéria

Tá bom?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É? Você já respondeu de uma certa forma, uma das perguntas que a gente ia fazer, quer sobre, né? Da existência de unidade? Você disse que não, que não conhecia.

Um, eu queria saber se você tinha já teve contato de alguma forma com algum desses profissionais antes de ter começado a formação?

Valéria

Pode repetir a pergunta?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Você já teve? Você já tinha tido em algum momento antes de sua disso de iniciada a formação, contato com algum profissional do sistema prisional?

Valéria

A gente até tinha, porque ali na EAPE ... O CED 01, ele fica na EAPE, né? Então eu já tinha conhecido e já tinha participado. Quando eu fiz o meu mestrado. A formação continuada, tinha ali, é docente do sistema prisional, então eu entrei em contato com eles com algumas das histórias do sistema prisional. Eu conheci a Vanessa antes, então eu já tinha tido sim por conta disso, né? Do estudo que eu tinha feito.

Valéria

O que me levou também ao contato com eles.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

OK.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

E para Eliana e Cida eu tinha a pergunta. É muito parecida, né? Se você tinha tido algum contato. Mas antes dessa pergunta se você já. Se algum momento antes desse contato prévio, né? Desse contato inicial no processo de formação, se você é, tinha tido algum tipo de.

Se você sabia da existência de uma unidade escolar dentro do sistema prisional? A Valéria trouxe já essa informação aqui pra saber como é que ... Em que momento a existência dessa unidade escolar se deu para vocês, se realizou, né? E se você antes disso tinha tido contato com algum profissional e de que tipo de contato foi esse?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Você pode começar Cida.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Está com o microfone desligado.

Maria Sousa

Contar uma passagem muito curiosa dessa relação. A gente tinha relação com CED, 1, porque o CED 01 tava ali na EAPE. A gente via as pessoas, mas como a gente veria outros, porque são vários profissionais de diferentes áreas que já ocuparam aquele prédio, né? Então, assim, o CED 01 era apenas mais uma escola que ocupava aquele espaço comum, né?

Não havia assim essa curiosidade para conhecer nem para interagir com o grupo, né?

Era, assim, cada um no seu quadrado, sabe, eu conheci o Wagner de outra situação que veio a ser o gestor, não é?

E quando eu voltei do doutorado que eu me propus e me sentei com a Leda que era a coordenadora de EJA e nós fomos conversar com a Vanessa e com a Elisângela. A condição foi uma coisa muito engraçada, porque eu tinha vindo justamente do trabalho com a doutora Deuselita que era a pessoa que estava à frente da Funape e que tinha na época a intenção de produzir um material didático, todo fôrma, tadinho, bonitinho, né?

Entre todas as aspas, né? O material para que as pessoas em privação de Liberdade, estudassem a ideia. Assim, eu não vou fazer um juízo de valor porque eu nem a conheço o suficiente para isso. Mas a ideia era se ampliar na gestão dela, porque ela foi diretora da penitenciária feminina do Distrito Federal e depois ela foi para a Funape, então a ideia era aumentar o número de pessoas presas, estudantes, pessoas em situação de cárcere, que

estivessem estudando. Então vamos ampliar. Se só tem 10% de pessoas estudando, vamos botar em 40 e oferecendo esse apostilado. Eu achei isso muito esquisito. Quando eu conversei com ela, perguntei, quem vai produzir esse material, não é? Quem vai fazer isso? Mas enfim, quando eu fui falar com Elisângela, eu achei assim que ela falou: -Não, a gente tem, a gente tem recurso, a gente tem editora. E eu, assim, na minha Inocência, sabe? Pureza. Então a gente produz, né? Vamos produzir esse material e vamos produzir com, obviamente, com as pessoas que estão trabalhando.

Então era assim, era uma espécie de utopia, não é? Bom, a gente tem ali as condições e a gente têm aqui uma qualificação profissional e experiência para fazer um material bom. Só que quando eu cheguei na sala das meninas e falei a palavra Deuselita, meu Deus, mundo sabe assim parou tudo. Porque era exatamente uma pessoa que vinha - depois eu vim a saber disso, né? - Vinha dificultar e a colocar uma perspectiva de educação que não tem nada a ver com o que realmente é o grupo já estavam construindo.

Não são visões antagônicas, né? Mas são visões muito diferentes, não é? Em relação àquele sujeito e o que se espera realmente do professor.

E aí eu já vi que já embebedou, sabe? Eu falei, meu, como é que nós vamos reconstruir a partir daqui, né? E aí eu fui entendendo também que eu não entendia nessa dinâmica. Havia realmente uma...

O CED 01 ia ter que produzir material em função de uma determinação legal, já atender as pessoas que estavam nas unidades prisionais. É um presídio federal, né? É o federal. Então a gente tentou juntar muita coisa, sabe? Juntar a necessidade de produzir esse material, a necessidade de produzir algum material que fosse assim, autoral, né? Que o grupo realmente produzisse em função do conhecimento amplo, né? Que o grupo tinha e tem em relação àqueles sujeitos, então assim, aí tinha a minha vontade imensa de colaborar com esse coletivo, trazendo aquilo que eu quem tinha. Assim, sabe quando você tem um presente assim, você quer dar aquele presente para alguém?

Porque eu achava que aquilo de fato é que a experiência que eu trazia foram 4 anos, né, que você fica ali é envolta e dedicada aquela área. Eu falei, não acho que vai ser legal. Vai ser bom para o grupo, vai ser bom para mim também, porque eu vou sentir que não foi em vão, né? Tudo que eu fiz.

Então, parte da do estudo linguístico é muito, muito pragmático, mesma coisa. Mexa desenvolver a pesquisa assim que a gente não vê. Bom, é um assunto que eu não vou abrir aqui, mas é assim aí.

Aí a gente é quando nós começamos, né?

Já nem sei o que que eu estou respondendo, mas enfim, eu fiz várias digressões aqui para falar que assim que eu não conhecia o grupo, conheci. Eu comecei lá do lado b, né? Comecei pela sombra que foi, pela Funap. Aí depois, nos primeiros contatos eu achava a conversa sempre muito truncada, sabe? Eu achava que a gente não se entendia, sabe? E aí, assim foi nas primeiras encontros. Depois a coisa foi. É como uma expressão da dança, foi desnovelando, né? Aí depois as coisas foram fluindo, a gente foi se conhecendo, a gente foi deixando um pouco a expectativa, aquela tensão, né? A gente foi a refeição, tudo isso.

E foi quando a gente conseguiu realmente fazer o trabalho, né? E claro, né, que a gente, esse trabalho existe por causa de 3 pessoas, não é?

Vamos colocar 4, né? Assim da Vanessa deles, Ângelo da Cris e do Wagner?

Que, claro, estavam à frente do processo naquele momento, mais que tinha ideia, assim tinha esse desejo, né? E acolhiam a gente com muito carinho, com muita esperança, sabe assim, poxa, alguém está olhando para cá, vamos olhar pra lá também, né? E tinham também uma certa. Reconhecia na EAPE uma legitimidade para os processos de formação, sabe? Assim, o grupo sempre respeitou muito a EAPE, como uma instituição de formação.

E depois o grupo nos respeitou porque viu a possibilidade de fazer esse trabalho.

Aí são vários capítulos depois, né? Mas assim a gente se conheceu, foi? Foi assim, foi naquele momento ali que a gente se deu a oportunidade daquele contato, né? Antes disso, pra falar a verdade, nem curiosidade. Eu senti assim da minha, da minha parte, sabe? Minha curiosidade, estávamos ali no mesmo espaço, só depois aqui, gente. Não sei se eu respondi, mas é isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É isso, é isso, fique tranquila. Você a gente não tenho também um desejo de controlar o que vocês têm a dizer, que cada uma vai trazer com de acordo com a sua memória, com a memória que foi construída, entre dentro desse processo.

Então, é professora Eliana?

É. Queria saber justamente assim qual era o seu grau de conhecimento quando, quando? Sobre o sistema prisional, sobre uma unidade escolar dentro sistema profissional, você já tinha tido algum tipo de contato com esses profissionais previamente?

Eliana Sarreta (Convidado)

Então, me interesse pelo CED 01, porque eles trabalham com a educação de jovens e adultos. Então, interesse primeiro é por conta disso, mas entre trabalhar com a educação de jovens e adultos, está trabalhando com o sistema prisional ainda tem uma distância enorme e essa distância eu não conhecia.

Agora, quando eu chego nesse primeiro momento, que eu sou convidada pelos é de um para trabalhar essas oficinas com eles de leitura e produção, de texto. Quando eu sou convidada.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Teve um corte, agora teve um corte, se quiser retomar.

Eliana Sarreta (Convidado)

Quando eu sou convidada para trabalhar com CED 01, na oficina de leitura e produção de texto o grupo me chama atenção em que aspecto?

Todas as vezes que a gente vai trabalhar com que com formador vai trabalhar com uma oficina dá um curso, a gente sempre chama atenção de grupo para ressignificar tudo aquilo que a gente tá trabalhando em uma formação.

No caso, pensar em locus, não é? Quem é minha comunidade, quem é meu aluno? Qual é o espaço geográfico que eu circulo?

Olhar para minha sala de aula e ressignificar aquilo que nós estamos conversando dentro daquela formação. E o CED 01 foi muito rápido, isso muito rápido. É, eu não vou lembrar nomes, mas é. É você está falando em o que que vem a nossa mente, né?

Foi. Foi muito. Foi brilhante. Essa é a palavra, a esperteza dos professores, de você trazer situações e eles ressignificarem rapidamente trazendo para o mundo deles o que que era necessário para eles naquele lugar.

Então, é entre o que eu apresentava para eles. Apresentava para eles, como ideia e o que eles traziam de volta. Para mim não é uma apresentação final, mas já numa fala, num feedback, num diálogo já ressignificado, era, foi de chamar atenção.

Foi assim muito forte, porque entre o que eu levei para ser feito e o que e como a gente fechava os nossos encontros, tinha uma lacuna. Tinha um espaço. É assim! É aquela música da Cássia Eller, estou te dando linha. É, pô, se eu podia dar linha para eles o tempo inteiro que o grupo, ó, pegava o tempo inteiro. Então quando a gente, quando a gente vai, é nesse outro momento. Então eu já conheci assim. Conhecia esse grupo sabia que ele era um grupo diferente. Já conheci a Vanessa, já conhecia, fala da Vanessa da Elisângela? É?

Muito grande é da parte da Elisângela, uma sede de levar aquele grupo pra um outro lugar, sair daquele espaço comum de sala de aula de ressignificar.

Ela sabe, com muita sede desses desse curso, que que a gente tinha dos encontros.

Às vezes a sensação que eu tinha é que a sede deles não acabava, sabe? Você, você jogava uma palavra, eles e eles já ressignificava aquilo e pediam mais, pediam mais. Então, quando a gente pega e monta e vai com essa proposta já em 19 para ter um curso de produção de material didático, as meninas vão lembrar dessa fala, mia.

Falava, não vai ser fácil, porque o material didático deles não dá pra ser uma coisa fechada num quadrado. A gente não vai conseguir, não é? Vai ter que ser construído por muitas mãos, porque o grupo pede isso.

Eles não vão, eles não vão pegar o material e aceitar esse material pelo material. Eles vão ter que ver a cara da sala de aula deles lá dentro. Eles vão ter que enxergar os alunos deles nesse material.

Vai ser um trabalho que vai ter que ser feito por muitas mãos. E vai ser moroso, um trabalho muito moroso de negociação de falas e foi isso, viu Rodrigo? Muita negociação?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eu imagino quanto a negociação tem que ser feita num espaço como esse.

É, agora eu, eu. Eu elaborei aqui, na verdade, com base no que vocês foram trazendo, eu fui repensando as questões que tínhamos aqui, né? Que elas tinham outro carácter, é um carácter mais, mais de questionário e tal. Eu já começo contigo e depois a gente passa pra Valéria, porque ela tá em questão do tempo para ver se a gente consegue ver, né?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É o que você entende que é o papel da escola e da educação no sistema prisional?

Eliana Sarreta (Convidado)

O papel da escola no sistema prisional?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Da escola e da educação no sistema prisional?

Eliana Sarreta (Convidado)

Olha, eu vou te responder ilustrando com uma passagem. Que para mim foi assim.

É uma das coisas que eu guardo no coração da minha vida profissional.

Estava trabalhando, vidas secas com um grupo. Era um grupo de dos anos iniciais. Vanessa estava comigo nesse dia, ela vai lembrar disso.

E eu peguei aquela parte do Fabiano quando o Fabiano vai preso. O soldado, amarelo prende o Fabiano.

Eliana Sarreta (Convidado)

Você leu esse livro, Rodrigo?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Vidas Secas, sim.

Eliana Sarreta (Convidado)

É então aí o soldado amarelo prende o Fabiano, né? O Fabiano tá bêbado e tal. E aí ele começa um diálogo muito sofrido dentro dele. Por que ele não tem as palavras para argumentar com esse soldado? Que ele não estava errado, que ele tinha uma família que ele tinha filhos que não era certa preso.

E aí ele fala também, eu não tenho, é? É? Eu não sei lidar com as letras e agora eu estou aqui nessa prisão e...

Bom. Poxa vida, o meu texto e o Graciliano a gente ficou de calça curta lá, com o CED 01 com esse texto. Porque os meninos explicaram para mim, então naquele curso, né?

Qual que era papel da escola, não é que eles queriam, então.

Aí eles trouxeram, né? Quem é esse sujeito? Com 40 anos, 50 anos, que nunca teve essa palavra, que nunca foi dono dessa palavra. Dessa vida que sempre teve nos arredores, dessa pessoa que chega aí, que tá nessa prisão. Tanto nessa prisão física quanto psicológica, quanto é esses diferentes tipos de prisão? E como eles professores precisam circular dentro desse mundo e as dificuldades, as ferramentas que precisam é ter para dar, para dar voz para esses Fabiano.

E que se eles conseguem entrar dentro nesse mundo e dar voz a esses sujeitos, pelo menos para si, para ter uma identidade.

Na época, os professores disseram, né, eu acho que o nosso papel da nossa escola. É isso.

A minha resposta é a resposta daquele dia, que eu acho que é a melhor resposta que eu posso ter para isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Ótimo.

É. Então, Valéria.

Valéria

A Cida pode responder?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Sim.

Valéria

Porque eu estou, eu estou em trânsito porque aí eu chegando lá eu fico tranquila.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Cida.

Maria Sousa

A educação no sistema prisional tem que ser muito maior do que a educação que a gente faz nas escolas regulares.

Porque ali você já tem alguém que sofreu todo tipo de perda, né? Alguém que foi párea social em vários aspectos. Você tem alguém ali que tem histórico de violência, tanto de sofrer quanto de perpetrar. Você tem o histórico do abandono, né? Porque se a gente pegar as estatísticas, a gente vai ver que são mesmo, né? Só a gente sabe disso de várias formas, mas eu vou, vou me enfiar aqui nas estatísticas, né? Os pobres, pretos, os jovens, né? Os pouco escolarizados? Então, a escola, ela acaba sendo uma espécie de.

Eu não sei, talvez seja uma das pouquíssimas oportunidades já acesso que essas pessoas têm. É um mundo não violento ao mundo promissor. Um mundo repleto de Esperança, não é? Então acho que esse grupo tem na educação uma porta, sabe que se abre para ele, quando tantas outras portas foram fechadas.

E aí eu vou falar do que eu aprendi com o grupo do CED 01, né? Porque a gente fazia sempre essa discussão.

É, eu entendo de preso, eu entendo da pessoa em situação de cárcere. O Sérgio entende a educação de pessoas em situação de cárcere. A Eliana e a Valéria entendem de educação de jovens e adultos, então a gente tinha que juntar essas 3 coisas, sabe?

Eu aprendi vendo o pessoal do CED 01 trabalhar e, como a Eliana disse, né? O CED 01 não aceita qualquer coisa, não. Você pode chegar lá no CED 01, você pode levar.

Sim, julgamos uma teoria muito atual, né? Com autores muito consolidados que eles vão perguntar para você, por quê?

Por que isso aqui é bom para este grupo? Por que que isso é que serviria? Por que que isso aqui é referência no nosso trabalho?

Então é eu vejo assim, né? Que o CED 01 e a educação não é produzida nas unidades prisionais e os professores, que funcionam como como guardiões mesmo, né, são guardiões daquele grupo, são guardiões de inteligência, de sabedoria, que eles mesmos constroem, observam ali naqueles espaços.

E aí voltando para a pergunta que você fez, né? A educação se torna uma coisa muito grande ali dentro, né? Porque justamente um dos poucos espaços de socialização, quando a pessoa está ali, naquela situação de cárcere, é um ponto mesmo de inflexão, né? Porque ela tem ali a escola ali dentro, né?

Ela tem tudo de feio, de terrível, de malcheiroso, de grotesco, de violento. Ela vai ter dentro da própria cela, né? Da unidade e ela tem um espaço da escola, é o espaço físico mesmo. Espaço de material, o espaço simbólico, né? Um lugar onde ela pode existir, não mais como pessoa presa, sabe? Não mais como uma pessoa que está naquela situação de aprisionamento de cárcere, mas como um estudante é outra coisa, eu sou aqui, eu sou estudante.

Eu sou uma pessoa que é levado em conta, presta atenção em mim, ouvir minha história. E isso, assim eu vi as pessoas fazendo, né? Eu vi a Vanessa especialmente que é uma pessoa brilhante, né? Eu vi outras pessoas também fazendo isso, trazendo isso para a gente. Olha a gente, educação na prisão, isso aqui.

E aí teve uma passagem também muito curiosa, assim que a gente vê aqui que a educação na prisão não é fácil de fazer também, porque aí eu vi a professores que queriam catequizar os

estudantes. Eu obtive um relato assim, muito preocupante, de um professor que se envolveu pessoalmente com estudante, a ponto de quase adotá-lo como filho, sabe? Então eu vejo assim também que quando a gente tem que melhorar, apesar de tudo que se faz, o quanto que essa forma de fazer educação no presídio ela chama a pessoa para outros aspectos que fogem a dimensão técnica do nosso fazer? Não existe uma implicação humana ali, talvez maior, né?

Que às vezes essa implicação, ela. Ela deriva de uma compaixão que não é legal, né? Mas às vezes ela deriva de uma compaixão que é o sentido mesmo de perceber humano de acolher humano, né? Nas suas diferentes naturezas.

Então eu acho que é grande demais a educação. Ela extrapolou o que a gente faz fora da prisão. Ele extrapolou. Ela requer também desse profissional. Ela requer muito mais do que um professor que está na educação regular.

Eu acho que os professores da prisional, eles tinham que ter acesso e direito a um acompanhamento psicológico, a um olhar muito especial, que acolhesse tudo aquilo que eles vivem ali com aquelas pessoas, porque é muito difícil.

É uma situação que você está o tempo todo, a flor da pele, né?

Então a educação prisional é.

Espero que vocês não pensem por que eu falando isso me ouvindo, eu fico ouvindo, meu Deus;

Que que tamanho que eu estou dando para essa educação que às vezes ela não comporta o limite das nossas próprias forças, né?

Mas ela é maior gente, porque ela é muito maior do que a gente faz aqui fora. Nível de implicação, por isso que o pessoal diz é de um, é tão fechado, porque eles sabem disso, que a gente não sabe.

Eles sabem disso.

Eu poderia responder mais, mas eu acho que está bom, gente. Por quê? Tá bom, né?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Você que decide o momento de parar você.

Maria Sousa

Tá bom? Parar, porque senão, vou continuar até amanhã. Rodrigo, porque se tem uma coisa pregada que me chama prolixidade.

Reflexões que a gente que eu gostaria de fazer, mas essas são as principais, né?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Ok

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Valéria, se você quiser, eu posso deixar essa pergunta para quando você chegar e aí eu faço. Já as outras, para as pessoas, a Cida e a Eliana, pode ser?

Vanessa (Convidado)

Ela caiu. Rodrigo.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Caiu? Tudo bem, então, acho que é o é. É o trânsito realmente lá ela, Eu Acredito que ela

passa até por túnel. É mesmo complicado. A gente até o caminho que ela tá fazendo. Vamos lá.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É, não temos mais tantas perguntas, temos apenas 3, tá precisando ficar? Enquanto quanto mais tempo vão esses? Esse pessoal ocupando o nosso tempo de vida.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eu queria que vocês pudessem me contar como se deu a formação dos profissionais que atuam no sistema prisional.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

E nessa narrativa, seja que vocês vão nessa narração. Do de como se deu a sua atuação? E que vocês apontem de alguma forma as dificuldades ou resistências, se as se elas existiram, né?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

E também aquilo que você a princípio, achava que seria um problema, mas que se tornou doce, o que foi tranquilo, o que foi fluindo nessa ação. Então, é dizer mesmo como foi, como se deu a sua atuação dentro do sistema prisional.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eliana, você pode começar depois passa para a Cida.

Maria Sousa

Eu vou até fechar minha Câmera tá Eliana? Par você falar.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Tá?

Eliana Sarreta (Convidado)

Rodrigo foi fácil porque a Vanessa, a Elisângela, a Cris e o diretor, que agora me esqueci o nome.

Eles desejavam muito essa formação, né? Então, na verdade, eles abriam o caminho para nós. Apesar de ser um grupo que exigiu muito de nós no sentido de.

Eliana Sarreta (Convidado)

Como a Cida falou, né? Por que que você está trazendo isso? Por que que você acha que essa teoria vai nos ajudar? Por que? Você acha que esse tipo de aula vai ser interessante lá para minha turma? Não. Não era uma coisa que você trazia e era aquele trabalho que chegava pronto. A gente sabia que ele ia ser transformado. Isso aí.

Vencido esses primeiros encontros, que de certa forma, dava um medo. Falava, meu Deus, como isso vai ser recebido? Foi muito legal porque aprendemos juntos.

Aprendemos muito juntos, como eu aprendi. Como nós aprendemos com o grupo. De ressignificar tudo aquilo e levar de uma maneira com que.

A única coisa que eu trago desse grupo, acho que tá, nem sei se está dentro da pergunta, o que você está fazendo? Era uma certa ansiedade, certa tristeza.

Tristeza não é a palavra, mas vamos, com ela. do grupo querer levar algumas coisas e não conseguir.

De não conseguir levar aquilo para os estudantes. Então assim isso era muito latente. Nó, que legal. Puxa, isso seria ótimo lá. Mas a gente não consegue levar.

E aí eles meio que ficavam peneirando aquelas situações vividas na formação.

Disso tudo que a gente discutiu aqui, qual que é uma migalha zinha dessa que eu posso levar para lá? E detalhe, mesmo que fosse um pedacinho, eles iam assim.

Sempre quando a experiência era vivenciada lá, o retorno deles eles vinham muito satisfeito. Nós conseguimos levar só isso, mas isso olha foi superdimensionado.

É um sentimento que eu tive com o grupo do começo ao fim.

Eles sentiam essa prisão pedagógica também, né?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Obrigado.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Maria, prossiga.

Maria Sousa

Olha.

Maria Sousa

É. É por onde eu começo, né?

Maria Sousa

Eu acho que foi a pandemia. Nós fizemos um plano muito bonito, assim, o trabalho começou assim com aqueles entraves, né? Que eu falei pra vocês, mas depois que a gente conseguiu se acertar, se afinar a gente teria um trabalho muito legal que seria fácil no sentido, assim, de acolhimento. Se a gente tivesse no presencial, no tête-à-tête com a possibilidade de discutir, de reconstruir, é de ouvir uma refutação e contra-argumentar. Então, se a gente tivesse uma situação de interação presencial, a gente teria. Eu poderia falar assim de uma experiência quase perfeita. Mas a pandemia, realmente.

O que dificultou toda relação e todo o trabalho foi a pandemia, porque a gente é.

Claro que a proposta era muito ousada, era muito, sabe? Era ousada demais. A gente não dimensionou o tamanho da proposta que a gente estava apresentando, que era a produção de sequência didática, utilizando os conhecimentos da língua portuguesa, né? Utilizando a discussão de gênero discursivo textual, utilizando a própria noção de texto de compreensão. Então, era muita coisa precisa trabalhar com o professor de química, de biologia, de matemática, com todo mundo, como é que nós vamos preparar o material que possa se servir de textos de situações languageiras, cotidianas de práticas sociais que envolvem a linguagem. Como é que a gente pode trazer isso para o universo da sua, do seu componente curricular? E fazer isso é desembocar no material didático.

Entende? Ela era assim. É. Era uma proposta até um pouco soberba. Olhando para trás, a gente tinha que ter tido humildade na hora de propor esse trabalho, porque pegamos tudo isso em comum acordo com o CED 01 colou com as meninas, a gente construiu uma parte do trabalho juntas, inclusive elas eram. É no nosso processo, elas apareciam, como também como formadoras, porque elas fazem uma parte da formação e nós fazemos outra. Assim, no papel, é uma proposta muito bonita, muito consistente.

E assim que seria o desenvolvimento dessa proposta, seria um ganho muito grande, para a escola, para os estudantes e para as estudantes. Só que como a gente teve uma pandemia no meio do caminho, a gente não conseguiu. É colocar em prática tudo isso. Era uma sala muito grande, é a gente tinha todos os professores da escola que estavam ali sintonizados naquela,

naquela aula síncrona e assim a interação já é difícil, virtualmente. Numa sala com mais de 100 pessoas, ela se torna mais difícil ainda.

Então, o que aconteceu assim foi difícil no processo de formação? Foram esses meios, ficou ali, entende? Assim, os meios, a dimensão virtual que ninguém tinha intimidade de não saber nem compartilhar. Às vezes tinha dificuldade, não compartilhar um documento que estava em Word, aquilo desconfigurava. Então tinha toda a questão da tecnologia e a questão de a gente ter essa super sala que a gente acabava fazendo palestra. Então isso realmente foi um pouco frustrante, sabe? Porque a gente poderia ter feito.

No mundo ideal, sem pandemia sem mortes em Bolsonaro na época, né? A gente teria realmente uma outra, uma outra trabalho. Então foi difícil nesse sentido, sabe?

Porque quando os professores se levantavam, questões tentavam olhar para a gente falar assim, gente, isso que vocês estão falando e não tem como acontecer na educação prisional por isso, por isso, por isso e a gente falava, então tem como fazer dessa forma e a gente reconstruindo. Aí quando a gente conseguisse chegar nesse, nesse nível de interação, deslança. E isso só começou a acontecer depois que a gente dividiu o grupo em 3 salas. Cada uma com uma sala, eu com uma sala, Eliana com outra sala, Valéria com outra sala. Quando a gente conseguiu essa interação mais próxima. Né? Que funcionou melhor. Então, assim, as dificuldades que a gente teve no processo.

Eu colocaria toda em como é a base dessa dificuldade. Foi, de fato a questão do das aulas síncronas, né? E dessa, dessa, dessa vontade muito grande que a gente tinha que fazer um curso e ao mesmo tempo em que fazer o curso, formar os professores. No repertório, que era um repertório muito distante, né? Da perspectiva deles de componente curricular e ainda por cima produzir um material no final, então a gente não conseguiu produzir esse material. Claro, né? Que a gente não conseguiu.

Isso foi um pouco frustrante, né? Foi a parte difícil do nosso trabalho, porque a gente realmente planejou uma coisa quando não existe uma pandemia e depois ler uma pandemia. Foram muitas negociações com a realidade. Agora, um aspecto assim que eu gostaria de colocar, porque isso aqui é uma pesquisa, né? E pesquisa, a gente precisa ser muito fidedigno, muito cuidadoso, cuidadosa, com o que a gente diz. O CED 01. Como todos os professores, todos, todos.

Quando a gente vai, conformação, aí a gente ouve sempre aquela questão. Cadê a prática?

Cadê a prática?

Aí o CED 01 tinha muito forte. Cadê a prática? Aí é a Vanessa chegar a falar-se das se vocês não reorganizarem essa apresentação para uma dimensão mais prática, não vai rolar.

E às vezes eu, Eliane, a Valéria, a gente ficava, meu Deus, o como é que a gente traduz isso? Numa prática, vamos fazer, não vamos fazer, vamos simular uma situação e vamos pedir para que eles analisem. Então a gente ficou muito nesse limbo.

Não, limbo não é uma boa palavra. A gente ficou muito assim nessa, nessa coisa assim de como fazer essa perspectiva da práxis, né? A gente parte dando uma prática, vai lá para a teoria e depois volta para a prática. A gente teve um pouco de dificuldade em função também dessas das condições da pandemia, né? Porque, de fato, se a gente não conseguir explicar, é a gente não conseguiu se fazer entender na verdade, né? Em relação a essa dimensão da prática do nosso trabalho. Porque antes você chegar a uma prática, ou pelo menos, enquanto você produz uma prática, você tem que teorizar.

E a gente talvez não tenha conseguido traduzir esse anseio por uma experiência prática e por uma dimensão prática da formação para o grupo do CED 01.

Isso aí.

Vanessa (Convidado)

Seu áudio está fechado.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Perdão, tô nessa sempre deixando o ódio fechado, Valéria retornou.

Valéria

Posso falar.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Oi Valéria. Está podendo falar? Você nos diz o seu tempo, tá? Qualquer coisa a gente retoma em outro momento, a gente isso tem pouquíssimas perguntas para fazer agora, somente mais 3 pra você e para a Cida e para Eliana apenas mais 2. Eu queria que você nos contasse, sua percepção, como se deu a formação dos professores que atuam no sistema prisional? Se você identificou algum entrave, alguma dificuldade, alguma resistência e também alguma coisa que você pensava que seria difícil e se transformou em algo fluido, possível doce.

Valéria

Certo. Eu acho que uma das primeiras dificuldades que eu percebi por que eu já tinha se perguntou se eu já conhecia seus profissionais que atuavam no sai de um sim, eu já conhecia, eu já tinha é estado com eles em outras formações. Mas naquela perspectiva que a EAPE traz quer formar cursistas de diferentes escolas, diferentes realidades. Estar com CED 01 dentro da escola, construir uma formação para ao grupo, um grupo fechado, isso para mim foi inédito. Eu considerei bastante difícil, um primeiro momento porque você trabalha com um grupo.

Um mesmo grupo o tempo todo.

E a gente teve um episódio que não facilitou um pouco, é? Não facilitou o diálogo. A gente estava num momento de estreitamento do diálogo. Vamos dizer assim, de sedução para formação que a gente estava ali ofertando. Havia algumas desconfianças em relação à se aquilo levaria de fato algum lugar, porque tem também da parte do professor que está em sala de aula essa impressão, essa ideia de que quem vem de fora vai sempre querer impor alguma coisa e não conhece a realidade dele, não respeita a realidade dele. Isso acontece em muitas formações mesmo, né? A gente tem situações em que as coisas vêm formatadas e impostas, de cima para baixo, sem levar em consideração a realidade. Mas não era o nosso caso. Então acho que inicialmente houve alguma desconfiança em relação ao que se podia ter, por mais que a Vanessa, as meninas da coordenação, tenham feito esse papel, mas isso aconteceu. Eu senti que isso aconteceu em alguma medida.

A gente teve um episódio que nós fizemos uma atividade de produção de um gênero a partir de uma ideia que surgiu ali na formação de produzir história, *storytelling* e essas *storytelling* ficaram muito bonitas, ficaram realmente assim, preciosidades? A gente ficou encantada com aquilo e socializamos com o nosso grupo na EAPE, e uma delas acabou sem solicitar autorização. Eu nem sei se eu podia estar falando isso, Cida.

Maria Sousa

Pode Valéria, que é uma pesquisa, pode ser que a gente bem quiser e a gente pode, é brincadeira, a gente pode porque isso já é uma situação pública, né? Acho que só o Rodrigo pode não saber, mas.

Valéria

Foi um episódio do meu ponto de vista, é emblemático porque a gente estava num processo de sedução daquele grupo.

Num contexto de formação de um grupo, numa escola que já era desafiador, é, e aí a partir é nesse contexto de sedução do grupo. A gente teve a socialização sem autorização de uma das cursistas da sua Storytelling, numa live. Não, nós não autorizamos. Nós socializamos com o grupo da EAPE, pedimos isso para eles e eles permitiram. Nós socializamos apenas com o grupo, mas uma das colegas resolveu, ficou encantada, não foi por mal.

Mas ela comeu socializar aí. Storytelling da professora nessa live e a professora ficou se sentiu extremamente desrespeitada, com razão, é provocou um ruído ali na nossa comunicação e por estarmos dentro de isso, num curso normal da EAPE, eu acho que não teria repercutido tanto como nós estávamos dentro da escola. Isso repercutiu muito, né? Porque o grupo é corporativista, então, a partir do momento em que um deles sofreu algum tipo desrespeito, eles meio que, né, tomaram isso para eles também. E a desconfiança cresceu em relação a nós. Eu acho que a gente soube lidar bem com isso. É no diálogo com a coordenação que foi fundamental, a gente conseguiu contornar, mas isso trouxe problemas para a gente, trouxe uma falta de crédito em relação a essas formadoras que estavam ali representando aí a própria EAPE. O fato de estarmos dentro de uma escola potencializou isso.

Se a gente tivesse num grupo de diferentes contextos, isso teria sido facilmente resolvido, né? É, mas era um grupo que estava junto, o que estava unido, então eles estavam unidos para tudo, não é? Para fortalecer aquela formação, mas também para dizer não queremos isso. Então, nesse sentido isso é muito difícil, porque ao longo do processo, né? As meninas falaram foram processos de negociação, então essa negociação, nesse contexto, ela assume outros contornos, porque você tem um grupo que é unido e que vai para cima se ele não quer determinada coisa, né?

Então, em alguns momentos, isso nos apresentou desafios maiores. No meu ponto de vista, eu acho que foi mais desafiador fazer uma formação num contexto de escola em função disso, porque são. Por mais que se o que a gente é horizontalizar as relações, há supostamente relações de hierarquia, e às vezes isso vinha também na fala deles, né? Que era uma coisa que nos incomodava, às vezes fala, mas você é formadora da EAPE. Então a gente tentava horizontalizar o tempo inteiro, mas às vezes vinha. Então essas questões elas tencionam, porque a gente tá num contexto de hierarquização. Por mais que a gente tente horizontalizar e aí isso não ajuda, né? E num contexto de escola como um todo, sendo formados, fica mais difícil ainda. Mas a gente contornou, eu acho que a gente foi.

É, é o fato de nós termos diálogos. Nós fazíamos reuniões das nossas reuniões eram, é, acho que 2, 3 vezes por semana a gente se reunia, não é? No meet para falar sobre a formação para fazer avaliações da nossa da nossa, do desenvolvimento, do nosso trabalho, do que estava acontecendo. Então a gente discutia muito isso, isso era muito precioso assim, eu acho que isso nos ajudou muito a entender as dificuldades e procurar formas de superação.

As meninas já falaram dos outros inúmeros desafios que a gente teve, né? Eu concordo com elas, mas um deles é esse que eu me lembro de ter sentido, sabe, era a primeira vez que eu estava participando de uma formação dentro de uma escola e não é uma escola qualquer, é porque o CED 01, o corpo docente do CED 01, ele é muito diferente, né? Eu já trabalhei com formação não tão longa, mas com formação em oficina, por exemplo, dentro de escola, e a gente percebe a diferença, é um corpo docente mais crítico, sem dúvida nenhuma.

Sem medo de errar, eles têm uma. Acho que aqueles professores que vão para ali, eles vão com muita consciência da escolha que eles fizeram, né? Eles têm já o engajamento. Eu percebia nas falas que eles já tinham um engajamento em causas relacionadas a direitos humanos, né?

Em causas relacionadas a uma educação transformadora. Eles todos tem isso muito forte na fala deles. Então já é um grupo aguerrido por pelo próprio contexto, em que eles se inserem, eles já. Eles já trazem na sua fala e na forma como eles interagem. Essa marca das dificuldades que eles têm. Então ai de nós não respeitarmos isso porque eles já impõem, não é não. Nesse sentido eles já trazem isso, sabe, muito forte. Assim, do lugar de onde eles falam e com muita propriedade. Então era um grupo muito crítico, um grupo muito coeso e um grupo muito apaixonado pelo que fazia, né? Então eu ouvi uma fala da Cida, é, eu não ouvi tudo porque eu tive quedas na internet, mas eu ouvi quando a Cida falou em relação a essa questão do quanto eles se envolvem, né? Foi mais ou menos isso que ela falou que era uma coisa também, que eu pensava muito. Qual o papel do docente no sistema prisional, qual é o papel dele e como que a gente pensa? A profissionalização da profissão nessa, nesse contexto, porque a gente fala muito de a importância de é a nossa, a nossa profissão, é a gente profissionalizar a profissão no sentido de não é missão, não é sacerdócio. Nós somos profissionais, temos que ser respeitados. Enfim, tem todo mundo, não somos heróis, não somos heroínas, somos profissionais que queremos desenvolver nos trabalhos da melhor maneira possível etc.

O discurso da profissionalização da profissão é muito, muito importante, mas eu fico me perguntando, como que você faz? Como que a linha é tênue nesse contexto. Porque é.

Se o professor ele pode mudar, né? A vida de um estudante numa realidade periférica, num contexto de vulnerabilidade, imagina numa situação dessas? Mas, por outro lado, qual o impacto disso na vida desse profissional? Porque eu fico pensando também que é um contexto de muito adoecimento, né? Por conta também da do abandono do poder público em relação a isso, não é? Da Secretaria de educação. É um contexto muito pouco visibilizado e muito pouco é amparado, então é um contexto em que se confundem muito as coisas também, né?

Os professores acabam virando um pouco e acabam confundindo muito. Indo além do seu papel de profissional, porque é muito difícil. Acaba não tendo muito como né eles não fazem isso.

Mas, ao mesmo tempo tem que haver um limite, né? Para que esses profissionais, eles possam se manter sãos para que eles possam desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível e promover transformação naquele ambiente que é mais importante do que em qualquer outro. Mas é um muito difícil, assim, foram coisas que eu fico que me promoveram muitas reflexões e eu não sei ainda me trazem muitos incômodos, sabe, porque eu sei que é um contexto, de muito abandono. Eu fico muito feliz de a Vanessa estar fazendo uma pesquisa como essa, porque eu sei que a Vanessa, ela tem. Esse é eu lembro que ela falava assim, eu não quero fazer mestrado por fazer, eu não quero fazer uma pesquisa por fazer, eu quero fazer uma pesquisa que contribua, eu quero fazer uma pesquisa que contribua, eu lembro disso assim, dessa fala dela, sabe do olhinho brilhando por um por uma, por uma causa e por uma e por algo que transformasse em realidade.

Então, que bom que isso está que a Vanessa está mergulhada nesse processo de pesquisa, porque eu tenho certeza de que, de alguma forma isso vai reverberar. Pode ser pequenininho, pode ser num contexto muito pequeno, mas vai reverberar. E é isso mesmo. A gente não vai conseguir grandes transformações, mas as pequenas ações elas podem promover alguma mudança. Mas eu acho que essa reflexão sobre como o papel dos docentes nesse contexto

prisional, foi uma coisa que me causou muito, muito incômodo. Assim, de pensar como é difícil esse papel, quais são os limites? Enfim, eu não tenho respostas, sabe? É isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Valéria, eu entendo que você já respondeu às 2 perguntas que na verdade é uma só. Com desdobramento a propósito das próximas e acho, eu me sinto tanta gente contemplado com sua fala.

É que foi. Como das 3 são falas muito ricas até o momento. Realmente, vamos ter um bom trabalho pela frente

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eu acho que a Valéria responde, já respondeu essas 2 perguntas que estão aqui, na verdade, é uma só, com uma pequena consideração ou final.

Eu pediria a Eliana e a Cida, que possam dizer como trabalharam, não é? em suas aulas.

E se vocês poderiam nos contar um episódio que ocorreu ou que você soube e que você considera marcante?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Pode começar com a Eliana, pode ser? E depois voltamos para a Cida.

Eliana Sarreta (Convidado)

Eu vou ter que procurar um carregador com a minha bateria está acabando, é?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Tranquilo, então passo para Cida.

Eliana Sarreta (Convidado)

Se a se puder começar, está rapidinho.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Cida.

Maria Sousa

Você quer uma coisa marcante?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

A primeira, como você atuava, como é que você fazia em suas aulas? Pragmaticamente, se você tem na memória algo marcante que aconteceu, o que você soube dessa experiência?

Maria Sousa

Olha as aulas, elas eram produzidas coletivamente, eu, Eliana e a Valéria planejávamos e fazíamos as aulas juntos. Eram muito trabalhosas essas aulas, porque a gente planejava, começava fazer, depois se encontrava de novo. Às vezes a gente sondava o pessoal do CED em relação a algumas coisas antes de a gente formatar.

Eu trabalho final e vou falar a verdade para vocês. Às vezes a gente combinava tudo. Ficava depois 3 reuniões em dias diferentes. Depois de debate. Depois de seleção de texto de tudo, aí no outro dia, como eu que apresentava, né? A primeira parte fui eu. Então eu acordava bem cedinho e ainda tinha coisa pra mudar ainda e eu mexia. Ainda assim, existia um cuidado e uma vontade muito grande da nossa parte de acertar, sabe, de fazer o melhor de oferecer o melhor. E a Valéria que é mais organizada, mais assim, mais criteriosa do que eu, por exemplo, Eu fico em primeiro lugar na falta de mistério. Em segundo lugar, Eliane, terceira a

Valéria. A Valéria entrava em desespero. Gente, pelo amor de Deus, isso tem que acabar, tem que se fechar para poder apresentar. Fecha esse trabalho, né?

Na capacidade de organização, na visão de conjunto dela, fecha e apresenta. Eu e a Eliana, a gente continuava discutindo, discutindo e no dia eu ainda mudava coisa antes da apresentação, de modo que eu às vezes, até ela se surpreendia. Acrescentava coisas, tirava coisas, né?

Como eu que ia falar assim? Pode parecer autoritário, mas como eu que ia oralizar, vocalizar naquela apresentação, eu me senti à vontade de construir mais âncoras, né? Para participar então, nosso trabalho, foi muito coletivo e muito coletivo mesmo.

Discutido como eu, nunca na minha história de professora e de das formações que eu participei no ensino superior, em qualquer lugar, nunca tivemos. Eu nunca tive uma experiência de fazer tão a 6 mãos no trabalho, sabe efetivamente muito coletivo.

E eu trabalho assim, só no final, quando a gente viu realmente não ia dar para produzir um material didático que não ia ter jeito mesmo, né? Porque para produzir as pessoas iam ter que estar produzindo e elas não iam fazer isso no ambiente. Elas teriam que fazer isso conosco ou elas teriam que fazer isso a partir dessa parte da construção era nas coordenações pedagógicas com a Vanessa e com a Elisângela, mas elas não estavam conseguindo fazer isso nas coordenações, porque as pessoas ficavam desesperadas.

Porque elas tinham que estar com os cadernos prontos para mandar para ir, para reprografia, para chegar e depois chegava aquele tanto de material para corrigir, entende? Então, assim, não funcionou esse aspecto, né? Esse aspecto prático mesmo.

É quando a gente viu que não ia ter por que não tinha assim, não tinha um escopo. A gente não tinha ainda o material assim, robusto, né? A gente tinha ótima sequência da Vanessa da crise, de algum de um professor de arte também, que tem um trabalho muito marcante. A gente tem ótimos trabalhos, mas a gente não tinha um conjunto de sequências para traduzir aqui no material e disponibilizar depois e depois. Assim, eu particularmente tentei das mais diferentes maneiras, sabe? Resgatar esse material e montar pelo menos um material online, sabe um livro virtual, alguma coisa assim.

Para fechar, eu sinto que esse trabalho não. Ele não fechou. Entende? Ele não fechou porque a gente não chegou a esse ponto de produzir.

A dinâmica não permitiu que se produzisse isso, né?

Mas uma parte que eu achei, assim, algum fato interessante. Então, eu aprendi demais com esse grupo, sabe? Nossa como eu aprendi. Nós, né, meninas?

Valéria

Com certeza.

Maria Sousa

E assim, e eu me lembro que os relatos deles eram relatos muito apaixonado.

Nossa história temos, eu vou aí, eu vou fixar nesse nessa experiência. Olha, era cada história. Assim que se a gente fosse montar um documentário.

Talvez a gente ganhasse pelo menos um Kikito, porque as histórias eram ótimas, sabe? Eram histórias muito Fortes dessa relação humana, desse, desse investimento que cada professor fazia, né? E nós com seus alunos?

E sim, o máximo mesmo. Foi essa história da história da própria professora que que saiu, né? Que acabou entrar outros espaços, autorização a história que ela levou de um de um aluno, né? De um estudante que simplesmente esse estudante, ele, ninguém nunca tinha descoberto que ele era disléxico e que ele passou a vida toda sem saber que as por que que ele tinha dificuldade de aprendizagem, por que que ele não entende, por que que ele falava? Eu escrevi isto a maneira até que a professora usou um recurso, né? Para incluir aquele aluno numa situação de leitura. Então isso para mim foi.

Todas as histórias, sabe a história do professor que levou um livro de Foucault para um estudante? Essas histórias foram realmente muito marcantes, sabe?

E a gente também. Assim, o retorno positivo quando as coisas funcionavam, que a gente recebia um retorno positivo do grupo e da própria gestão.

Foi tão foi tão significativo esse trabalho que até eu voltar a fazer só um parêntese aqui, agora eu vou entrar no carro, mas não vou dirigir não está, gente? Vou ficar de carona, mas eu vou ligar no meu celular.

Recentemente foi oferecido uma formação do DEPEN, não é? Um trabalho muito bonito, foi feito junto com a Universidade de Brasília. E era um trabalho assim que era para o CED 01, era para muitas escolas, mas era sobretudo para quem atuava na educação prisional. E por razões que eu não vou discutir aqui, por muito pouco esse trabalho é teria sido ofertado para outras instituições outras unidades escolares e não pro CED 01.

Sabe, enquanto o CED 01, digamos que era o público primeiro do projeto e aí assim foi feito uma gestão. Não fui só eu, foram várias pessoas. O próprio DEPEN, se posicionou. E aí a adesão do.. como que o CED 01 gosta de estudar, como que as pessoas são disponíveis para aprender. Olha, adesão foi impressionante, praticamente o CED 01 fechou as turmas que o curso é oferecer as outras escolas, participaram também, mas a presença 40%, mais ou menos 50% dos cursistas, que eram professores, do CED 01. Então, eu acho assim que se a gente der alguma contribuição. Essa contribuição foi desiste. Olha, a rede está olhando para vocês.

A EAPE, ela se propõe a fazer essa ponte no processo de formação de vocês.

E depois eles levaram isso e continuam querendo estudar e participar, e eu acho muito legal, acho muito, muito bonita essa forma de lidar com o conhecimento. Com tantas demandas que a formação específica nas unidades prisionais tem. As pessoas ainda estão disponíveis para continuar aprendendo. Investido, né? Na sua profissionalização?

Então, esses são 2 pontos, não é isso que eu acho que a gente fez um pouco foi desse start, e essas experiências que os professores trouxeram com as quais nós aprendemos bastante.

É isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Muito bom Cida obrigada. Valéria.

Valéria

Consegui chegar.

Valéria

Aí agora já fico mais tranquila.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É, você trouxe na sua fala uma experiência marcante, já que foi aquela da *Storytelling* que foi exposta na rede, não é?

Valéria

Sim.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É, mas você teria alguma outra história com alguma outra, alguma outra ocorrência, alguma situação que você entende que mereceria o registro que você entende que foi é que foi muito diferente que.

Valéria

Então a gente trabalhou, a gente construiu uma proposta para eles com base na pedagogia histórico, crítica. A gente já tinha.

Não, a gente foi a primeira vez, né Cida? A gente trabalhou com a pedagogia histórico, crítica, foi a primeira vez que eu comecei a trabalhar com você, né? Parecia que a gente já tinha feito tanta coisa antes, mas eu acho que como formadora, a gente começou ali juntas, não é? Depois, é que a gente foi para o para o material didático, ou seja, era uma discussão. A gente tinha a leitura, mas a gente não tinha a prática, o pensar, o desenvolvimento de um curso de produção de materiais na perspectiva da pedagogia histórico crítica. Então isso era desafiador porque a gente tem uma teoria que é pensada para a sala de aula, para o desenvolvimento do trabalho numa sala de aula, e aí a gente precisava trazer isso para produção de material didático, pensar aqueles 5 momentinhos da pedagogia histórico, crítica na produção de material didático. E aí eu lembro que quando a gente fez os momentos da pedagogia histórico, crítica. E a prática social final. E eles foram trazendo as meninas explicaram, né? A cada momento que que era a cada momento, a importância da prática social final, como uma como a produção de um gênero, de um gênero textual que tivesse relevância no mundo social, não é? Que existe se de fato, no mundo social, enfim.

E aí vieram as propostas possibilidades de uma prática social. Nesse contexto, o sistema prisional e isso para mim foi muito porque eu não conhecia delas, eu era a que menos conhecia essa realidade, então eu nunca tinha pensado essa teoria nessa perspectiva. É muito desafiador pensar.

E aí eu lembro que eles vieram com muitas coisas, né? E eu pensei, caramba, é a realidade deles. É muito fácil para eles entenderem as possibilidades de desenvolvimento de uma prática social final.

Nesse contexto, é por isso que eu disse que ele ressignificam os limites. Eles ressignificam os limites, porque ele está. Apresentaram muitas propostas, não é? Quando a gente a gente estava no momento, no momento menor, eles apresentaram muitas possibilidades de prática social, né? Além disso, porque eu fiquei muito, eu lembro que eu fiquei muito na realidade ser uma prisional, então ele poderia produzir uma carta, ele poderia desenvolver um folder para conscientizar sobre a importância da higiene no contexto pandêmico, enfim, e aí eles propuseram que a gente fosse para além da realidade prisional.

Pensando essa, a vida social deles fora da prisão e como eles poderiam exercitar essa prática social final fora da prisão. Então isso também me impactou muito, porque eu pensava muito contexto prisional. Eu não pensava para além disso, sabe? Eles é que traziam, então eles é que iam, na verdade me mostrando os caminhos de como lidar com esse grupo específico, né? De educandos e esse contexto tão complexo.

É isso que eu me lembro. Assim, do quanto eles me ensinavam porque eu vinha com uma coisa com a minha visão limitada de ensino regular, de educação básica, e eles traziam.

Eles sempre e eu sempre pensava assim, não, gente, mas é muito difícil, porque são muitos limites, né? São muitos limites impostos. Como a gente pode transcender isso? Eles conseguiram, eles sabiam, achar os caminhos para transcender, para ressignificar aquilo que a gente trazia como teoria também foi muito rico perceber isso.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eliana.

Eliana Sarreta (Convidado)

Assim o que elas estão falando é muito verdade. Eu sempre é. A gente planejava muito.

E eu, assim como formadora, como professora, eu nunca quis ir para uma sala de aula sem estar com várias cartas na manga, então a gente ia com planejamento e ia com várias situações.

Se der merda nisso, vai para isso. Mas o fato é que no final já era até engraçado, porque tudo que a gente levava era desconstruído mesmo. Então ia preparado, mas era o tempo inteiro a gente ressignificando aquele grupo. E a gente brincava, nos pegaram de novo porque vieram com outra coisa, então era.

E isso foi muito interessante do começo ao fim. Eu fiquei de certa forma chateada da gente não ter conseguido produzir um material didático.

Fiquei naquela coisa gente, nós tínhamos que ter esse material didático. Nós tínhamos que ter produzido esse material didático.

Mas quando chegou no final, mais nos últimos encontros, e parece que aí as coisas estavam mais claras para eles, para nós também.

Foi exatamente isso que Valéria colocou. A gente trabalhava na perspectiva da pedagogia histórico, crítica prático, sociais, a problematização, instrumentalização uma catarse e a prática social final? Aqueles 5 passos da pedagogia didatizada pelo Gasparini. A pedagogia histórico crítica didatizada pelo Gasparini.

Mas isso tudo dentro. Nós, 3 professores de língua portuguesa, amarrada numa sequência didática. A gente trabalhou o tempo inteiro com sequências didáticas. E as nossas sequências didáticas eram alinhavadas a esses 5 passos.

E aí no final eu falei, puxa vida é, eu lembro da gente discutir isso, não é, Valéria? Cida, a gente quer se material, mas puxa vida. A gente deu a vida. Esse pessoal é aprendeu a pescar.

Eles não fazem mais aulas estanques, eles estão trabalhando com teoria. Eles às vezes nem se davam conta que eles estavam trabalhando com teoria, mas eles estavam trabalhando dentro da pedagogia histórico crítica. Eles trabalhavam com sequências didáticas e eles deu um olé na gente no final. E qual foi esse olé?

Esse olé foi na prática social final. A gente queria que tudo aquilo fosse ressignificado e quando era ressignificado, aí vinha a tal da prisão pedagógica.

Ahh, mas se eu colocar isso para eles pensarem demais, eles vão ficar revoltados dentro da dessa prisão física que hoje eles têm, porque eles estão no sistema carcerário. Então essa prática social final não pode ser polemizada demais, não. Ela não pode ser muito discutida. Nossa, vai com calma. A gente não pode colocar eles para pensar tudo isso, não.

Aí os professores vêm e falam assim, não, nós vamos sair com eles da desse lugar.

Então, como seria sua vida lá fora, ressignificada? Aí, Rodrigo, foram olé, foi o olé, foi xeque-mate. Eles nos deram essa resposta.

Porque foi isso que a Valéria falou, não era pegar aquela prática social final para fazer motim dentro da cadeia, não. Lá fora. Da minha vida nova, como é que vai ser? Como que eu ressignifico tudo isso?

Aí eu falei, ó, para com material didático, esses professores já sabem pegar o peixe.

É, foi isso, não foi não, Valéria? Não foi Cida? Acho que foi isso.

Valéria

Por isso mesmo, Eliana, foi isso mesmo.

Eliana Sarreta (Convidado)

Foi isso.

Eliana Sarreta (Convidado)

Oi, Rodrigo, eu fui uma que dei um grito. Eu não quero escrever, não vamos bater um papo, foi melhor, não foi?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Foi muito bom, muito bom, gostei bastante. Eu, eu nem sei agora, porque eu tinha pensado numa coisa e aí, agora vocês me trouxeram várias, várias coisas, vários caminhos, várias perspectivas. E eu já acho que não será uma única coisa. Então, com base nisso aqui que tivemos hoje, não é? Eu acho que não será uma única coisa.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É, e também é uma experiência, né? Que é essa de ter esse tipo de entrevista nesse tipo de plataforma, porque ela implica num outro, num outro modo, também, num outro aprendizado em termos de entrevista, né? Não é A Entrevista clássica cara a cara, né? Por mais que a gente esteja aqui, cara a cara, a gente não tá cara, cara, tem um outro, uma outra dimensão, né? Então assim, eu tenho só a agradecer a as 3 por tudo que trouxeram.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Eu queria que vocês agora. O microfone, está aberto, para que vocês possam dizer o que vocês quiserem, assim traz, é o que vocês quiserem dizer alguma coisa. Lembraram de alguma coisa? Querem dizer qualquer coisa nesse no com dentro da temática ou fora delas, que possam falar depois eu fico com Vanessa aí com a Gehysa aqui para a gente fechar rapidamente alguma coisa. E desde já agradeço imensamente.

Penso que a depender de como a gente vai organizando esse processo de escrita e de como isso vai se dar, porque eu acho que agora, com o que já temos e com mais esse, esse dia de hoje a gente tem um material para mais de uma produção. Ou seja, eu acho que a gente não tem um para uma única coisa, pelos temas que vocês foram indicando, sabe pelas questões que vocês forem, como de alguma forma as falas convergem, né? Convergem e trazem novos problemas. Então eu penso que.

Já tinha pensado nisso lendo um dos questionários, mas eu penso que de alguma forma, é convocá-la como autoras dentro desse né? Como? Como dar conta para que essa autoria se dê dentro desse documento também, né? Assim que se porque eu vi aqui falas muito autorais.

Né? Falas muito autorais.

Então acho que é esse é um ponto também, né? De ver como é que essas falas autorais podem conviver com aquilo que tradicionalmente nós chamamos de teoria e que aparece nos livros.

Eliana Sarreta (Convidado)

O que eu queria falar é, é isso, sabe, eu. Eu adoro a pesquisa, sou uma pesquisadora. Eu acho que esse tipo de conversa que a gente teve aqui é fantástico, sabe? A gente só aprende.

Só aprendi e ressignifica. Achei bonito isso que você gostei desse, é dessa entrevista narrativa é muito interessante, sabe, porque você, se você nos faz a mesma pergunta mais as mesmas perguntas, mas a maneira com que elas vem na nossa cabeça de maneira distinta não é. É o que a gente focou, né? Porque caminhos cada uma de nós sentimos tudo isso.

Eliana Sarreta (Convidado)

É muito legal.

Eliana Sarreta (Convidado)

Legal.

Eliana Sarreta (Convidado)

Gostei.

Eliana Sarreta (Convidado)

Tem muito.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É essa a ideia mesmo da entrevista narrativa, né? Como mesmo que 2 pessoas não têm a mesma experiência, né? Passando pelas.

Eliana Sarreta (Convidado)

Foi isso que quando eu vi aquele roteiro imenso, eu falei, eu falei, Vanessa, será que não dá pra gente conversar? Não, Vanessa, porque é eu falei na ai esse negócio, esse, esse está muito grande e eu não sei se a gente vai responder na com a Riqueza que seria uma conversa.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É numa conversa, realmente foi muito boa, foi muito bom. Valéria, se você quiser dizer qualquer coisa. Hoje eu queria agradecer, porque eu concordo com a Eliana, a Vanessa.

Eu lembro do abraço apertado da Vanessa. A Vanessa tem um abraço muito apertado, um sorriso Franco, e desde eu a conheci antes da formação na no concede um, mas ela sempre foi. Ela, sempre é, me encantou assim. Essa forma como a Vanessa, ela se move na vida eu acho que na profissão com muita paixão, então quando ela me pediu eu queria muito atender, porque eu falei, gente, eu não posso não atender um pedido da Vanessa. Todo momento complicadíssimo, profissional, eu expliquei isso para ela. Falei, Vanessa, eu não sei, eu estou trabalhando em 3 turnos.

Eu não sei como eu vou dar conta disso, mas eu queria muito atender, por isso não sabe por que eu sabia que era uma pessoa muito apaixonada fazendo alguma coisa com muita verdade e também pela possibilidade de lembrar, de citar uma experiência aqui para nós foi muito, foi muito significativa, foi muito transformadora, né? Então, mesmo com toda a dificuldade de estar aqui hoje, foi muito bom por quê a hora passou que a gente não sentiu com essa conversa que a gente teve. Foi um bate-papo, nenhuma troca tão boa, tão gostosa e que nos levou para lugares tão importante para nós que construíram laços tão, tão significativas para a Vida da Gente, sabe? Então eu queria agradecer pela oportunidade, muito obrigada.

Valéria

Rever a Eliana, que eu não vejo há tanto tempo, Cida também. A Vanessa gente, obrigada.

Eliana Sarreta (Convidado)

Aham.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Nós que agradecemos, nós que agradecemos.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Agora o nosso desafio, né? De transformar tudo isso aqui em algum. Porque teve muita coisa, entendeu?

Eliana Sarreta (Convidado)

In texto, um bom texto.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É muita coisa a música, mas vamos fazer, vamos fazer jus a tudo o que nos foi apresentado na nessa tarde noite de hoje, tá?

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É mais uma vez agradeço imensamente as 2 e a Cida. Eu aí a Cida eu estou querendo dizer Gina o tempo inteiro, porque eu acabei de ler o questionário da Gina, então eu tenho todo Gina na minha memória, mas então, Valéria, muito obrigado, Eliana, muito obrigado. Cida, também. Muito obrigado. Eu quero que vocês estendam meus agradecimentos a ela, aos montes.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

É porque eu acho que a gente tem aqui 11. Como eu disse, vocês trouxeram pontos que são muito autorais, sobre questões que são que podem ser muito bem debatidas a partir do que vocês disseram.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

Né? Talvez a gente não precise de algum, nem de dia, nem de nem de um teórico para dizer algumas coisas, porque vocês já disseram essas questões já trouxeram elas. E aí vocês vão dialogar com esses elementos, com algumas questões, com uns problemas e ter com a própria realidade, né? Que é a realidade da educação, nas prisões, mas agradeço imensamente. Muito obrigado, muito obrigado. Muito obrigado.

Cida Sousa

Gatos.

Eliana Sarreta (Convidado)

Beijos.

Rodrigo Matos de Souza (Convidado)

A gente.