



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

PEDAGOGIA DA RESITÊNCIA: PELO DIREITO DE SER MAIS.
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRAFICAS SOBRE A EJA NAS PRISÕES

VANESSA MARTINS FARIAS ALVES-BOMFIM

BRASÍLIA/DF
2023

VANESSA MARTINS FARIAS ALVES-BOMFIM

**PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA: PELO DIREITO DE SER MAIS.
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRAFICAS SOBRE A EJA NAS PRISÕES.**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Rodrigo Matos-de-Souza

**BRASÍLIA/DF
2023**

Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim

**PEDAGOGIA DA RESITÊNCIA: PELO DIREITO DE SER MAIS.
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRAFICAS SOBRE A EJA NAS PRISÕES.**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora 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 Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza.

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

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas - Universidade Federal de Alagoas (UFAL) -
Examinadora externa

Profa. Dra. Daiane de Oliveira Tavares - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) -
Examinadora externa

Prof. Dr. José González-Monteaquedo - Universidad de Sevilla - Suplente

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

A474p Alves-Bomfim, Vanessa Martins Farias
 Pedagogia da Resistência: pelo direito de ser mais.
Narrativas (auto)biográficas sobre a EJA nas prisões. /
Vanessa Martins Farias Alves-Bomfim; orientador Rodrigo
Matos-de-Souza. -- Brasília, 2023.
 247 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2023.

 1. Racismo Estrutural. 2. EJA nas prisões. 3. Pedagogia
da resistência. 4. Pesquisa (auto)biográfica. 5. Educação
Emancipadora. I. Matos-de-Souza, Rodrigo, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Esta colcha de retalhos costurada em dois anos de mestrado, tem tecido, linha e agulha de anos de vida e trabalho nas prisões e das muitas histórias das trajetórias contadas pelas Joanas, Marias, Eunices, Franciscas, Anas, Rosanas, pelos Joãos, Elias, Marcos, Franciscos, Douglas, Pedros, Fernandos, Jasons, Manoeis, Miqueias e tantas outras, mulheres e homens, que tiveram a humanidade roubada, ainda crianças, quando da violência, da exploração, da exclusão, da não oportunidade de estarem e permanecerem em espaços educativos foram recrutados pelo crime e aprenderam na escola do dia a dia a viver a dureza da vida. Dedico essa pesquisa a vocês, seres humanos incríveis, que tive o prazer de dividir o tempo, a solidariedade, o interesse, a empatia, o afeto, e, hoje, dedico cada letra, cada pensamento, cada conhecimento desse estudo. Esse estudo é o reflexo das nossas relações, dos nossos diálogos, do nosso amor pela vida compartilhados em nossas aulas, de nossos momentos coletivos, de nossos aprendizados, de nossas socializações. Dedico, também, a cada professora, professor, que assim como eu, enxerga a educação nas prisões como ferramenta de justiça social, que compreende a escola nas prisões como espaço de engajamento e luta por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e a possibilidade de ser mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo presente da vida. Agradeço a Jesus, meu guia neste mundo, pelo exemplo, pois ousou colocar no centro os excluídos e os curar, em dia proibido, os intocáveis, questionando as leis que os oprimiam, devolvendo a humanidade e a dignidade aos que com fé se aproximavam, mesmo que isso lhe custasse a própria vida. Agradeço a minha Nossa Senhora Aparecida e Auxiliadora da qual sou devota e consagrada, por simbolicamente questionar o preconceito e racismo no Brasil ao aparecer como mulher preta nas águas do rio Paraíba do Sul, no Brasil. Agradeço a meus pais pelo dom da vida e especialmente, minha mãe pelo exemplo de luta, fé e esperança, exemplo que não me deixou sucumbir e me fez continuar vivendo a experiência de realizar essa pesquisa que me trouxe a possibilidade de enxergar a infinidade e a magnitude dos conhecimentos construídos por pessoas incríveis. Agradeço a ancestralidade, que grita em mim por justiça. Agradeço a minha irmã Flavia, ao meu companheiro Ricardo, as minhas filhas Giovanna e Anna Elliz, ao Rafa, ao meu cunhado Nadson, ao meu primo Alexandre por todo amor e incentivo nessa jornada. Agradeço in memória a Illidia, Thatiana, Gabriel, tenho certeza que esse sonho é nosso. Aos meus amigos, aqueles que nunca me abandonaram, são vários, mas essas aqui nem tenho palavras para agradecer e explicar a força que me deram: Elisangela, Cris, Val, Valéria, Rita, Genilde, Suzana, Elineide, Ricardo, Édila, Viviane, Betty, Dani, Rô, Lidi e Julio Cesar eles sabem o quanto foram essenciais nessa jornada. Agradeço a minha comunidade EESA, a minha sogra Regina pelas orações e intercessões. Agradeço aos diretores do Sinpro, aos companheiros do Fórum EJA, as formadoras da EAPE Eliana, Cida e Valeria, a professora Gina Pontes e as professoras Malu e Maria Rita formadoras da UnB que me ajudaram na hora difícil, me apoiaram e me ajudaram a não desistir. Agradeço a possibilidade de estudar e aprender que me levou a um amadurecimento pessoal, espiritual, emocional, profissional que por mais que eu me esforce não conseguiria traduzir em palavras, mas posso dizer que esse caminho me trouxe o olhar singular sobre a minha existência que me possibilitou escutar e ver de forma consciente o meu inacabamento e o que me constitui como ser humano. Preciso registrar que neste caminho pude me sentir amada e valorizada por muitas pessoas, que já conhecia, mas por tantas outras que fui conhecendo ao longo do percurso, e aqui agradeço aos amigos que fiz na minha breve estada na Espanha (Pepe, Remédios, Túlio, Ana, Carmino, Antônio, Rafael, Gabriel). Também pude sentir a dor da desvalorização, da injustiça, da ingratidão e apesar de ter sido muito ruim, não posso deixar de reconhecer que essas pessoas, também, me ajudaram a cumprir essa trajetória, pois

despertaram em mim a garra de não desistir e não sucumbir ao fracasso. Tenho muito a agradecer aos pesquisadores, teóricos que vieram antes de mim, abriram caminhos pelos quais pude passar. De modo especial Paulo Freire, o qual tenho como referência em minha vida, em minha profissão e nessa pesquisa. Agradeço a cada estudante que tive a honra de ser professora fora e dentro das prisões. Vocês me ensinaram a ser um ser humano muito melhor. Agradecer aqueles que acreditaram que eu podia antes de mim, aqueles que me incentivaram a fazer o projeto e ingressar no mestrado, aqueles que passaram horas lendo e relendo meus escritos, aqueles que tiveram a paciência de acompanhar, incentivar e perceber meu crescimento ao escrever, aqueles que riram e choraram comigo as agonias das minhas crises de ansiedade, aqueles que ressaltaram minhas qualidades mesmo vendo os defeitos que saltavam os olhos, aqueles que me escutaram atentamente e com empatia me apoiaram, aqueles que com carinho e amor lutaram junto comigo pelo meu direito de dizer a minha palavra. A cada pessoa que passou por mim e que contribuiu com o que tinha, o meu eterno agradecimento. Por fim, não poderia deixar de citar meu mestre, Dr. Rodrigo Matos-de-Souza, que ostenta um currículo invejável, mestre, doutor reconhecido nacional e internacionalmente, que escolheu se fazer próximo, humano, numa postura decolonial frente a academia. Rodrigo exala uma marca intelectual contagiante e inspiradora. Professor, orientador exigente, e ao mesmo tempo paciente com minhas reflexões e evoluções. Nunca aprendi tanto em tão pouco tempo. Nunca li tanto. Ele não me reduziu a minha bolha, que logo na entrevista ficou evidente, nem tão pouco as minhas incapacidades e limitações, ouviu minha palavra e viu além do que eu mesma conseguia ver de mim naquele momento. Tem a capacidade surpreendente de ler o ser humano como se o conhecesse a vida inteira. Esse ser humano que se fez professor para inspirar e estimular a construção de novos conhecimentos sobre nós e sobre o mundo. Esse humano que se despe da arrogância acadêmica e acredita no potencial daqueles que orienta. Professor, orientador que incentiva a autoria, incentiva a desobediência epistemológica, como caminho de originalidade e construção do novo, de uma outra universidade possível. Gratidão, por dar vida ao professor freiriano e revelar que não é utopia, pode ser real tornar essa caminhada viva, rica, humanizante, humanizadora. Obrigada por me revelar, sem palavras ou discursos que eu podia mais.

Pois eu tive fome, e vocês me deram de comer; tive sede, e vocês me deram de beber; fui estrangeiro, e vocês me acolheram; necessitei de roupas, e vocês me vestiram; estive enfermo, e vocês cuidaram de mim; estive preso, e vocês me visitaram.

Então os justos lhe responderão: Senhor, quando te vimos com fome e te demos de comer, ou com sede e te demos de beber? Quando te vimos como estrangeiro e te acolhemos, ou necessitado de roupas e te vestimos? Quando te vimos enfermo ou preso e fomos te visitar?

O Rei responderá: Digo a verdade:

O que vocês fizeram a algum dos meus menores irmãos, a mim o fizeram.

Mateus 25, 35-40

Resumo: O sistema penitenciário brasileiro tem suas raízes na cultura que cultivava valores coloniais e racistas, por esse motivo, uma parcela da população foi impedida de participar dos processos decisórios de forma igualitária. Essa população é subalternizada, invisibilizada e subjugada por fatores raciais, culturais e econômicos e são elas que recebem recortes intencionais da aplicação da lei desde a origem do sistema penal brasileiro. Neste estudo foi possível identificar os mecanismos de negação de direitos usados para perpetuar o racismo, a discriminação e o encarceramento em massa da população negra em nosso país. Além disso, foi possível perceber como vem sendo negado a essas pessoas o direito de ser, saber e poder. Desta forma, o acesso a educação nunca foi um direito de fácil e permanente acesso, sendo restrito ou negado antes mesmo de que essas pessoas cometessem crimes ou fossem privados de sua liberdade. Assim, este estudo apresenta as narrativas (auto)biográficas de professoras/coordenadoras que atuaram ou atuam no Sistema penitenciário do Distrito Federal (DF) e revelam a partir de seus relatos, a trajetória de mulheres fortes e decididas, que conscientes de seu papel social nas prisões, narram sobre a experiência de fazer EJA nas prisões. Todas representam a luta e a força motriz que mobilizou o grupo de professores, por mais de uma década, a mudanças significativas em momentos distintos na história da educação no ambiente prisional. O estudo buscou descolonizar o lugar de fala, que em nossa sociedade sempre foi destinado a homens brancos, por isso a necessidade de privilegiar as vozes de mulheres pardas e negras ao contar a história da EJA nas prisões, ressaltando os desafios e as perspectivas para garantir o direito à educação às pessoas privadas de liberdade. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que valoriza a subjetividade e a singularidade dos sujeitos, por entender que não há neutralidade ao se fazer a escolha da abordagem ou da metodologia, assim, em uma postura descolonizadora buscou-se trazer as vozes tantas vezes silenciadas ao longo da história. Ressalta-se que esse estudo está ancorada nas perspectivas decoloniais, no método biográfico e usou como instrumento as entrevistas narrativas. Toda a escrita foi construída a partir da bricolagem e tem como eixo central o diálogo (auto)biográfico da pesquisadora, os princípios teóricos trazidos na pedagogia do oprimido por Paulo Freire. Além disso, tem a contribuição de outros pesquisadores, estudiosos do tema e as falas das próprias professoras/coordenadoras que foram aparecendo para enriquecer as discursões propostas a luz da (auto)biografia, vivências e experiências de quem esteve nos ambientes prisionais educando e sendo educado. Foi um exercício de ressignificação do eu e do nós que nos permitiu perceber que as experiências podem ser múltiplas e formadoras tanto individualmente como coletivamente, visto que as histórias de vida podem ser sempre reinterpretadas. Diante disso, o estudo possibilitou a percepção da luta dos profissionais da educação pelo direito de ser mais, na construção de uma pedagogia da resistência frente as forças que freiam a ação da educação nesses ambientes. As narrativas apresentam momentos de avanços significativos, mas também há relatos de processos de retrocessos. Como produto técnico a autora escreve uma ação educativa que privilegia o lugar de fala do estudante privado de liberdade sobre o direito de dizer-se, como mais um aspecto da pedagogia da resistência. É, também, um texto norteador que traz como argumento central a necessidade que o estudante privado de liberdade participe dos processos decisórios da sua escola, visto que são eles precisam dizer como esta escola deve funcionar, pois é no processo dialógico e dialético que se constrói um cidadão consciente e participativo e, portanto, se faz a “ressocialização”.

Palavras-chave: Racismo Estrutural. EJA nas prisões. Pedagogia da resistência. Pesquisa (auto)biográfica. Educação Emancipadora.

Resumen: El sistema penitenciario brasileño tiene sus raíces en una cultura que cultiva valores coloniales y racistas, por esta razón, a una parte de la población se le impidió participar en los procesos de toma de decisiones de manera igualitaria. Esta población está subordinada, invisibilizada y subyugada por factores raciales, culturales y económicos y son ellos los que reciben los recortes intencionales de la aplicación de la ley desde el origen del sistema penal brasileño. En este estudio fue posible identificar los mecanismos de negación de derechos utilizados para perpetuar el racismo, la discriminación y el encarcelamiento masivo de la población negra en nuestro país. Además, fue posible ver cómo a estas personas se les ha negado el derecho a ser, a saber y a poder. Así, el acceso a la educación nunca ha sido un derecho fácil y permanente, siendo restringido o negado incluso antes de que estas personas cometan crímenes o sean privadas de su libertad. Así, este estudio presenta las narrativas (auto)biográficas de maestras/coordinadoras que trabajaron o trabajan en el Sistema Penitenciario del Distrito Federal (DF) y revelan, a partir de sus relatos, la trayectoria de mujeres fuertes y decididas, que, conscientes de su papel social en las prisiones, cuentan la experiencia de hacer EJA en las cárceles. Todas ellas representan la lucha y la fuerza motriz que movilizó al grupo de profesoras, durante más de una década, a cambios significativos en diferentes momentos de la historia de la educación en el medio carcelario. El estudio buscó descolonizar el lugar de la palabra, que en nuestra sociedad siempre ha sido asignado a los hombres blancos, por lo que la necesidad de privilegiar las voces de las mujeres morenas y negras para contar la historia de la EJA en las cárceles, destacando los desafíos y perspectivas para garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Se trata de un abordaje de estudio cualitativo que valoriza la subjetividad y la singularidad de los sujetos, por entender que no hay neutralidad al hacer la elección del abordaje o de la metodología, así, en una postura descolonizadora buscó traer las voces tantas veces silenciadas a lo largo de la historia. Cabe destacar que este estudio está anclado en perspectivas descoloniales, en el método biográfico y utilizó como instrumento las entrevistas narrativas. Todo el escrito fue construido a partir del bricolaje y tiene como eje central el diálogo (auto)biográfico del investigador, los principios teóricos traídos en la pedagogía del oprimido por Paulo Freire. Además, cuenta con la contribución de otros investigadores, estudiosos del tema y los discursos de los propios profesores/coordinadores que aparecieron para enriquecer las discusiones propuestas a la luz de la (auto)biografía, experiencias y vivencias de aquellos que estuvieron en ambientes carcelarios educando y siendo educados. Fue un ejercicio de resignificación del yo y del nosotros, que nos permitió darnos cuenta de que las experiencias pueden ser múltiples y formativas tanto individual como colectivamente, ya que las historias de vida siempre pueden ser reinterpretadas. Por lo tanto, el estudio permitió percibir la lucha de los profesionales de la educación por el derecho a ser más, en la construcción de una pedagogía de la resistencia contra las fuerzas que obstaculizan la acción de la educación en esos ambientes. Las narrativas presentan momentos de avances significativos, pero también hay relatos de procesos de regresión. Como producto técnico, el autor escribe una acción educativa que privilegia el lugar de la palabra del alumno privado de libertad sobre el derecho a decirse, como otro aspecto de la pedagogía de la resistencia. Es también un texto orientador que trae como argumento central la necesidad de que el alumno privado de libertad participe en los procesos de toma de decisión de su escuela, ya que es él quien tiene que decir cómo esta escuela debe funcionar, porque es en el proceso dialógico y dialéctico que se construye un ciudadano consciente y participativo y, por lo tanto, se hace la "resocialización".

Palabras clave: Racismo Estructural. EJA en las prisiones. Pedagogía de la resistencia. Investigación (auto)biográfica. Educación Emancipadora.

Abstract: The Brazilian prison system has its roots in a culture that cultivates colonial and racist values, for this reason, a portion of the population was prevented from participating in the decision-making processes in an equal manner. This population is subordinated, invisibilized, and subjugated by racial, cultural, and economic factors, and they are the ones who receive intentional clippings from law enforcement since the origin of the Brazilian penal system. In this study it was possible to identify the mechanisms of denial of rights used to perpetuate racism, discrimination, and mass incarceration of the black population in our country. Furthermore, it was possible to see how these people have been denied the right to be, to know, and to power. Thus, access to education has never been an easy and permanent right, being restricted or denied even before these people commit crimes or are deprived of their freedom. Thus, this study presents the (auto)biographical narratives of teachers/coordinators who worked or work in the penitentiary system of the Federal District (DF) and reveal through their accounts, the trajectory of strong and determined women, who, aware of their social role in prisons, tell about the experience of doing EJA in prisons. All of them represent the struggle and the driving force that mobilized the group of teachers, for more than a decade, to make significant changes at different moments in the history of education in the prison environment. The study sought to decolonize the place of speech, which in our society has always been assigned to white men, so the need to privilege the voices of brown and black women to tell the story of EJA in prisons, highlighting the challenges and prospects to ensure the right to education for people deprived of liberty. This is a qualitative study that values the subjectivity and uniqueness of the subjects, understanding that there is no neutrality when making the choice of approach or methodology, thus, in a decolonizing posture sought to bring the voices so often silenced throughout history. We emphasize that this study is anchored in the decolonial perspectives, in the biographical method, and used narrative interviews as an instrument. All writing was constructed from bricolage and has as its central axis the (auto)biographical dialogue of the researcher, the theoretical principles brought in the pedagogy of the oppressed by Paulo Freire. In addition, it has the contribution of other researchers, scholars of the theme and the speeches of the teachers/coordinators themselves that appeared to enrich the discussions proposed in the light of (auto)biography, experiences and experiences of those who were in prison environments educating and being educated. Was an exercise of re-signifying the "I" and the "we" that allowed us to realize that experiences can be multiple and formative both individually and collectively, since life stories can always be reinterpreted. In this sense, the study allowed the perception of the struggle of education professionals for the right to be more, in the construction of a pedagogy of resistance against the forces that hinder the action of education in these environments. The narratives present moments of significant advances, but there are also reports of setbacks. As a technical product, the author writes an educational action that privileges the speech place of the student deprived of freedom about the right to say himself, as another aspect of the pedagogy of resistance. It is also a guiding text that brings as a central argument the need for the student deprived of freedom to participate in the decision-making processes of their school, since they are the ones who need to say how this school should work, because it is in the dialogical and dialectical process that a conscious and participatory citizen is built and, therefore, the "re-socialization" is done.

Keywords: Structural Racism. EJA in prisons. Pedagogy of resistance. (Auto)biographical research. Emancipatory education.

SUMÁRIO

PRÉ-TEXTO	15
INTRODUÇÃO.....	27
O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: A Educação de Jovens e Adultos nas prisões..	41
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: o olhar que vigia, ou o olhar que inspira... ..	83
PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA.....	111
AÇÃO EDUCATIVA NAS PRISÕES DO DF:.....	198
<i>A (auto)biografia como pedagogia da resistência e emancipação do sujeito em cárcere</i>	<i>198</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	222
APÊNDICE 1.....	235
APÊNDICE 2.....	1
APÊNDICE 3.....	3
APÊNDICE 4.....	4
ANEXO 1	1
ANEXO 2	2
ANEXO 3	3
ANEXO 4 – Textos escritos pelas entrevistadas.....	4

Lista de Siglas

ATP – Ala de Tratamento Psiquiátrico
CDP – Centro de Detenção Provisória
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro Educacional de Brasília
CESAS – Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul
CIR – Centro de Integração e Reabilitação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CONFITEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPP – Centro de Progressão Penitenciária
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD – Educação a Distância
EAPE – Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EJAIT – Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNAP – Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDF – Governo do Distrito Federal
GTPA Fórum EJA – Grupo de Trabalho Pró Alfabetização
INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEP – Lei de Execuções Penais
MEC – Ministério de Educação e Comunicação
MJ – Ministério da Justiça
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPDFT – Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
NUEN – Núcleo de Ensino
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano Distrital de Educação
PDF1 – Presídio do Distrito Federal 1
PDF2 – Presídio do Distrito Federal 2
PEESP – Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional
PFDF – Penitenciária Feminina do Distrito Federal
PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEAPE – Secretaria de Administração Penitenciária
SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO – Sindicato dos Professores no Distrito Federal
UNE - União Nacional dos Estudantes
VEP – Vara de Execuções Penais
SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais

PRÉ-TEXTO

...o escutar a minha voz, o olhar a minha história...

"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça."

(Bondia)

A maneira como vemos o mundo, o percebemos, o observamos, o nosso modo de ser, sentir, pensar e agir por consequência os nossos pensamentos, valores, hábitos, atitudes e crenças permeiam as nossas relações com a vida e revelam a visão que temos de mundo, desvelam, assim, nossas representações internas guardadas na memória. Desta maneira, o conhecimento resulta das reflexões e das interpretações que surgem da nossa capacidade de percepção e compreensão que não pertence apenas ao cérebro, mas ao domínio existencial no qual o sujeito está implicado, dos significados que o sujeito dá a sua realidade (Bondia, 2002; Moraes, 2019; Matos-De-Souza, 2021).

Pensando nisso, compreender-me como consciente de quem eu sou e como me constituo se transformou no meu primeiro campo de pesquisa. Indiscutivelmente, compreender minhas águas revoltas sob um olhar de pertencimento seja o motivo pelo qual escolho como caminho epistemológico e metodológico da decolonialidade¹ e do (auto)biográfico (esclareço que como essa primeira parte do texto é propositadamente mais narrativa, a fundamentação teórica estará sinalizadas nas notas de rodapé). Esse caminho me permite sair do sequestro de minha subjetividade a ressignificação da minha existência como professora, pesquisadora, como ser humano. Nesse sentido, narrar a minha trajetória e trazer a narrativa das pessoas que vivem no

¹ Movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. A colonialidade do ser trata da experiência vivida dentro da colonização. A colonialidade é o processo de desumanização a utilizado na perspectiva eurocêntrica que impacta não somente o imaginário, mas a própria experiência cotidiana. Portanto, por meio da colonialidade do ser determinam que os nativos, não são humanos, são irracionais, sem capacidades cognitivas, portanto não podem de ser, saber ou poder (Silva, 2022).

espaço de cárcere é dar vida às histórias, reconhecendo que há alma onde depositam os "desalmados" (Borges, 2020). É desvelar os segredos individuais, institucionais, ouvindo as vozes vivas insistentemente silenciadas, é também, a possibilidade de pensar nos nossos problemas e escrever, a partir da nossa ótica, a nossa história.

Assim sendo, é importante saber que a pesquisadora de hoje está se forjando ao longo do tempo, e traz muito da criança curiosa, espontânea e cheia de ideias e de porquês que fui e guardada nas minhas memórias emerge e apresenta minha essência questionadora e crítica acerca do mundo, porque as memórias que se revelam, surgem a partir das minhas vivências do hoje, possibilitando, assim, que meu presente ilumine o meu passado, me permitindo a compreensão do que sou hoje. É importante ressaltar que essa ressignificação também foi se forjando ao longo do tempo, não se trata, portanto, de algo estático, imutável. Em outras fases, reli minhas histórias sobre outras perspectivas e tiveram outros significados, às vezes, sob a influências de outros olhares julgadores. Mas esta pesquisa me possibilitou olhar para a minha história sob uma perspectiva diferente, única e libertadora.

Nesse sentido, recordo-me que desde muito pequena se revelava a natureza investigativa e indagativa para descobrir como as coisas funcionavam. Na escola fui uma criança questionadora, estudiosa, e ser líder me rendia um bilhetinho na agenda e uns puxões de orelha, afinal, obedecer sem questionar é o primeiro viés de socialização escolar em prol de um projeto civilizatório colonizador (Freire 2021; Sanz, 2018). Sou fruto de uma escola que oscilava entre a “educação bancária²” e a educação emancipadora. A primeira não incentiva a produção de conhecimentos, mas estimula a reproduzir conhecimentos prontos e acabados, sem de fato aprendê-los e/ou ressignificá-los, atrelada a manutenção da ordem social. A segunda, analisa a realidade sobre outras óticas permitindo pensar, refletir a realidade e transformá-la. Assim, está mais vinculada à apropriação da trajetória individual e a construção de uma nova ordem. Creio que vivi predominantemente a primeira, porém, também tive contato com a segunda.

Destarte, por ter tido mais contato com a primeira, a minha trajetória esteve, por algum tempo, sob a ótica determinista que tendia ao fracasso ou à reprodução de uma trajetória que se repete nas periferias do Brasil. Isto porque, a minha infância foi regida por uma orquestra não

² Educação bancária: o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem, impedidos de ser. Trata-se de uma doação dos que julgam saber aos que julgam nada saber. Ideologia da opressão. É uma experiência transmitida. (Freire, 2021).

"harmônica" e, muitas vezes, trágica: meus pais se separaram quando eu tinha nove anos, antes de se separarem definitivamente, vivi inúmeras vezes o desfazer e o refazer de um lar, vivi a violência doméstica que poderia ter terminado em tragédia. Meu pai era alcoólatra e minha mãe desde muito menina viveu o machismo estrutural em suas nuances mais duras: foi estuprada, foi engravidada e passou a vida determinada por esses acontecimentos, sem direito de contar uma outra história.

Assim, aprendi a perceber e interpretar o mundo a partir de uma visão tradicional, que compreende a realidade visível como sendo estruturada, ordenada, estática e os acontecimentos sendo previsíveis e pré-determinados (Freire, 2021; Moraes, 2019) e, muitas vezes, imutáveis. Portanto, era como se a qualquer momento tudo que aconteceu com minha mãe fosse acontecer comigo também. À vista disso, como se fosse predestinada a isso fui molestada aos nove anos, pelo meu irmão (criado como tio, fruto do estupro de minha mãe), esse acontecimento foi um divisor de águas em nossa história familiar. Depois desse acontecimento meus pais se separaram definitivamente. Novamente, passei por isso, sem que ninguém me ajudasse a compreender o que estávamos passando, sem dar o devido significado a toda tragédia que vivíamos. Passei anos, duplamente culpada pelo ocorrido, em um silêncio ensurdecedor, expectadora impotente e contemplativa da minha existência (Honneth, 2018). Neste contexto devastador, aprendi a ignorar as minhas matrizes, a sentir vergonha de boa parte da minha história e a focar na superação dos fatos ruins sem dar-lhes o devido significado constituindo uma identidade alheia a mim. Neste contexto educativo, a experiência nunca é valorizada e, portanto, vivemos sem, realmente, descobrir o que nos toca, o que me acontece, como diz Jorge Larrosa no texto da epígrafe.

Durante algum tempo, situações foram passando por mim sem que realmente me tocassem, e sim, tudo está organizado numa perspectiva unívoca, linear e predeterminada para que nada nos aconteça. Socialmente nos forçamos a um alto grau de reserva, de controle das nossas reações afetivas, que as vivências individuais inexistem, são sem importância. Isso posto, a sociedade nos apresenta um *script* de como ser bem sucedido neste mundo. Nos é “ensinado” o percurso com passos a serem seguidos, rigorosamente, para que cheguemos ao progresso, o foco está no resultado, o percurso tanto faz, desde que cheguemos lá. Assim, o fracasso passa a ser responsabilidade da sua falta de merecimento e o sucesso sujeitado a sua capacidade de fazer milagres ou de despertar caridade nos mais afortunados.

Nessa conjuntura, o acesso à educação e a permanência na escola fazem parte dessa fórmula do sucesso e funcionam como dispositivos para articular a temporalidade disciplinar,

portanto, é peça fundamental de um projeto civilizatório do qual dependem as expectativas do porvir (Sanz, 2018). Neste sentido, aprender está mais associado ao acúmulo e processamento das informações do que a percepção a despeito do que nos acontece, das nossas experiências, por isso com o tempo ficamos alheios a nós mesmos, numa espécie de sequestro da nossa subjetividade, do que nos constitui, indiferentes, passivos, impossibilitados de se afetar emocionalmente, permanecendo, assim, sem qualquer envolvimento íntimo e subjetivo consigo. Isso porque não aprendemos a contar a nossa história, mas reproduzir uma história, um pensar que nos ignora, nos mata aos poucos, nos apaga.

Nesta perspectiva, ao tentar dar significado às minhas experiências percebo que a criança inquieta, reprimida foi abrindo espaço para a mulher que precocemente gritava por entender e "organizar" o que era considerado desorganização social vivida por seu núcleo familiar. Recordo-me que a visão da minha família oscilava entre ser pobre e ser bem de vida, entre ser uma família estruturada ou ser desestruturada. Entre ter ou não ter nenhum futuro. Para minha criança, essa ambivalência constante era, realmente, estranha e confusa. Talvez, por viver nesse espaço de incoerências, eu tenha ficado tanto tempo da minha trajetória buscando me compreender, na investigação da verdade que me permitisse me reconhecer.

Deste modo, cresci acreditando que tudo consistia única e exclusivamente do meu esforço em fazer o que a escola propunha e não repetir as "escolhas" dos meus genitores, em um processo de autogestão e recusa. Em outras palavras, a educação que recebi impunha um desenvolvimento linear e progressivo, a partir de uma conduta solitária e introspectiva em que corpos e mentes concentrados são ferramentas não só para o progresso individual, mas para o futuro do nosso país (Freire, 2021; Sanz, 2018), desvinculada de qualquer pretensão que nos faça compreender quem somos e o que estamos vivendo, o importante é a quantidade de conteúdo que conseguia acumular e reproduzir no final do processo.

Assim, brincando de ensinar, sonhei com meu mundo transformar, sendo professora, pois cresci ouvindo as pessoas dizerem que a educação transforma vidas, que estudar traria as respostas e os entendimentos necessários para mudar de vida, além disso abriria "portas", possibilidades, oportunidades. Portanto, me tornei professora por acreditar no caráter salvífico da escola, em que as pessoas "podiam" ser o que quisessem, "livres" de qualquer amarra que nos prendesse aquele destino predeterminado. Porém a escola estava vinculada à meritocracia e conseqüentemente, essa ideia estava no meu falar, no meu agir, no meu professar cheio de razões e certezas incertas,

porque, desde menina, aprendi que precisávamos estudar para ser alguém na vida, e que o sucesso dependia totalmente de fazer por merecer.

Com essa crença, segui meu caminho, fiz magistério no Ensino Médio, tive a oportunidade de trabalhar assim que terminei em uma escola Salesiana, onde obtive recursos para completar a bolsa do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) para cursar Ciências da Educação e Pedagogia na graduação e antes que eu pudesse concluir meu primeiro curso superior, entrei no sistema prisional, após tomar posse na Secretaria de Educação, em 2005. Nessa época, exercia o magistério a sete anos com crianças, e eu não tinha formação específica para atuar nas prisões com adultos, nem havia essa exigência, o processo de aptidão naquela época resumia-se em uma conversa com o diretor executivo da Fundação de Amparo ao Preso (FUNAP) que emitia parecer favorável à ida do professor para atuar nas prisões. Nada burocrático, pois o interesse das pessoas por trabalhar nas prisões era quase que nenhum.

Assim sendo, comecei a trabalhar nas prisões sem nenhum preparo específico, cheia de preconceitos e um repertório imagético midiático sobre as pessoas privadas de liberdade. Entretanto, quando tive os primeiros contatos com as pessoas presas, percebi que havia pessoas inteligentes e cheias de sonhos, que transgrediram a lei, portanto tornava-se, então, urgente mudar o meu modo de pensar diante de tantas situações paradoxais encontradas nos ambientes de privação de liberdade. Haviam, sim, pessoas cujas histórias eram como a do meu pai, da minha mãe e a minha. E naquele contato, pensei na minha trajetória e como poderia ter sido pior do que foi. Embora tivesse um ambiente familiar bem confuso e violento, sempre fui estimulada a acreditar que "merecia" um futuro melhor, assim, a escola e a educação eram capazes de me proporcionar isso. Àquelas pessoas, desde cedo, foi negado a esperança de acreditar em um futuro melhor, por isso, a escola para nós não tinha o mesmo significado.

Entre no sistema prisional acreditando que aquelas pessoas acabaram ali por não terem estudado no tempo certo, reafirmando o que aprendi até chegar ali e, portanto, a escola nas prisões tornava-se a solução de todas as mazelas. Essa crença acompanhou minha atuação docente por bastante tempo. Foi com essa crença e com a esperança que trazia em mim, como “necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 2021) que me inspirei a ser a melhor professora que eu poderia ser. Desta forma, minha inquietude me estimula e me mobiliza para uma prática transformadora nas prisões, despertando em mim a necessidade de "convencê-los" a mudar de vida. Certamente, a frustração foi inevitável e, aos

poucos, fui percebendo que não dependia só deles, muito menos só da educação e de mim, passei a tentar compreender porque a vida é tão difícil para algumas pessoas.

À vista disso, em 2013, comecei a trabalhar no Complexo da Papuda, diferente das outras unidades prisionais que atuei, eu descobri a cadeia no Presídio do Distrito Federal 1 (PDF1), pois o espaço físico é igual ao das prisões que vemos nas telas e a segurança nos vigia a todo instante, como se fossemos incapazes de discernir o certo e o errado. Demorei a me acostumar com aquele ambiente, fisicamente, emocionalmente e espiritualmente porque eu saía de lá exaurida após tantas horas de tanta tensão (não era por causa dos alunos, era o medo de fazer algo que a segurança pudesse me punir). E foi nesta unidade que percebi a necessidade de termos uma coordenação atuante e inspiradora, junto ao professor, de forma a apoiá-lo, pois o ambiente é tão antagônico à educação que sem essa figura acabamos por sucumbir ao sequestro de nossa autonomia profissional, tamanha fragilidade desses profissionais em ambientes prisionais.

Apesar dessa conjuntura, foi a primeira vez que consegui trabalhar coletivamente com outra colega no ambiente prisional. Porém, também foi nessa unidade onde as questões de segurança tiveram mais impactos no meu fazer pedagógico, pois minhas ações como professora eram condicionadas às questões de segurança e qualquer iniciativa podia ser um problema, mesmo sem nada grave ter acontecido, me levando a me sentir intrusa, deslocada, inapropriada. Desta forma, fiquei instigada por entender o porquê dessas diferenças. Para Freire é na reflexão e na ação que descobrimos a realidade, nos compreendemos como refazedores permanentes, em busca de nossa libertação, não uma pseudoparticipação, mas em um engajamento (Freire, 2021). Desta maneira, meu fazer pedagógico estivesse sobre minhas reflexões individuais acerca da realidade, que quando não está sujeita a um coletivo acabamos por criar uma bolha de crenças da qual só saímos quando algo a trinca e a estoura.

Minha bolha social foi construída sobre incongruências de pertencimento àquele grupo familiar muito marcada pelo racismo, por imposições veladas, sobre as nossas diferenças, mas apesar disso reconheço que essa bolha me permitiu viver os privilégios de uma pessoa branca, mesmo tendo me roubado o direito de ter consciência de quem eu sou. Apesar disso, minha trajetória, o trabalho no sistema prisional, as formações realizadas neste percurso e outros acontecimentos que conto mais adiante me fizeram estourar a minha bolha, gradativamente, para abrir os olhos para ver uma realidade da qual era alheia e que eu não compreendia. Depois de

muitos anos dentro do sistema penitenciário, "a prisão" bateu à minha porta. E, então, fora dos muros do sistema prisional, a questão penitenciária fez mais sentido para mim.

Eu acabara de parir minha filha caçula e ainda me recuperava do parto, quando fui surpreendida por três assaltantes dentro de casa. Eles esconderam o rosto com os cobertores, das minhas meninas, que pegaram no varal, então, eu só conseguia ver os olhos deles. Nestes 11 anos trabalhando no sistema eu ainda não tinha me sentido invadida deste modo, porque ao atravessar os portões da cadeia para voltar para casa, depois de um dia de trabalho, as dificuldades do sistema não interferia na minha vida pessoal, eu via o que acontecia lá, mas era algo que não me pertencia. Porém, neste dia, a realidade das prisões e suas mazelas estavam concretamente na minha sala. Colocaram-nos no quarto de minhas filhas enquanto uns enchiam o saco com o que podiam e, assim, víamos pacificamente, carregarem as coisas de casa. Meu esposo estava inquieto e eu sentia sua angústia por nada poder fazer. A sociedade exige de nossos homens uma bravura desumana, assim quando nada podem fazer se sentem incapazes, sem valor³.

Durante esse tempo, um deles nos vigiava, eu o olhava fixamente, lembrando-me dos meus alunos. Em minha cabeça vinha o pensamento: defenda-os agora, veja o quanto são bonzinhos, viu como são de verdade? Era um pensamento perturbador e constante. A construção da figura do criminoso na sociedade brasileira passa por torná-los monstros, desumanos, e por vezes somos questionados por atuar junto a essa parcela da população⁴.

Na minha trajetória dentro do sistema sempre olhei meus alunos nos olhos, o que não é comum, pois normalmente eles ficam com a cabeça baixa e as mãos para trás, como se estivessem num ato de prisão constante, e nós somos induzidos a ignorar os sinais de humanidades dessas pessoas em prol da segurança. Mas eu insistia em ver naquele olhar, o humano que podia ter outra história mesmo, por repetidas vezes, escutar dos agentes penitenciários, de alguns amigos e familiares o contrário.

³Tecnologias de gênero são recursos midiáticos que trazem representações sociais apresentadas nas músicas, desenhos, filmes, novelas que imputam aos homens determinados comportamentos para serem validados como homem construindo um imaginário ideológico do que é ser homem. Alicerçado em um discurso convencional e conservador: os homens são naturalmente fortes, viris, poderosos e racionais. (Monteiro & Zanello, 2015).

⁴"O racismo engloba manifestações de ordem estrutural [...] e cotidiano manifesto em discursos e comportamento na construção de um outro perigoso e exposto sujeitos cotidianamente. O racismo produz e legitima a marginalização dos sujeitos privando-os, inclusive, do direito à autorrepresentação" (Borges, 2020, p. 18).

Naquele instante, o assaltante, incomodado com o olhar fixo de meu esposo sobre ele, entrou no quarto para detê-lo. Lembro-me de ter ajoelhado no chão e rezado em voz alta para meu anjo de devoção. Nesse ato de fé pedi que o desumano que aquele assaltante trazia pudesse por um instante se tornar humano. Ele se espantou com minha atitude, dizendo para eu parar com a reza e levantar, pois nada faria comigo ou com os meus. Eu, trêmula, pedi pra me deixar concluir o meu ato de fé e, assim, o fiz. O outro assaltante, que estava sem pano no rosto, veio ver o que acontecia, este parecia não ter vergonha ou medo do que fazia, proferindo palavras de baixo calão para me ofender. O outro estava incomodado com a forma que eu o olhava e logo perguntou se eu nunca tinha sido assaltada, então, respondendo positivamente, disse que era professora no sistema prisional.

Naquele momento, o diálogo⁵ se estabeleceu, era como se tivéssemos nos tornamos íntimos por conhecermos o mesmo ambiente. Logo, ele disparou a falar que não gostava do que estava fazendo, que se tratava de uma necessidade, porque tinha filhos, mulher para sustentar, desempregado porque ninguém emprega malandro e estudar nunca foi para ele (esse é o discurso adotado nas prisões para eximir a culpa que sentem, pois nem eles compreendem com profundidade o que os leva a esse tipo de comportamento. Talvez, seja o motivo inicial que os empurra para o crime, mas não é o que lhes mantém nele). Continuamos conversando como se ele só estivesse me fazendo uma visita, parecíamos iguais⁶, mesmo eu estando refém, sim porque o meu olhar era desmistificado, eu sabia que ali havia um ser humano e, por alguns instantes, ele, também, enxergou a minha humanidade. Sendo assim, percebendo a sua sensibilidade pedi que não levasse os computadores, pois continha as fotos de nossas filhas que não conseguiríamos recuperar jamais. Logo ele gritou para seu comparsa dizendo para deixar os computadores.

Para alguns eu sofri a síndrome de estocolmo⁷, mas para mim, aquele momento, resignificou anos de docência nas prisões. Embora não fosse meu aluno, eu o vi como se fosse.

⁵ Neste instante, ocorreu o que Morin (2000), diz ser um dos princípios do pensamento da complexidade, o princípio dialógico: "o princípio dialógico une duas noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade" (Morin, 2000, pág.204).

⁶ Para Kilomba (2020), é preciso passar por cinco mecanismos de defesa do ego para ser capaz de reconhecer a branquitude como perpetuadora do racismo (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação). No meu caso era preciso que eu reconhecesse que mesmo negra (parda) eu tinha privilégios de branco e, portanto, não éramos iguais. Reconhecer essa diferença faz parte desse processo para vencer o racismo que existe em cada um de nós.

⁷ Estado psicológico de intimidação em que a vítima ao invés de repulsa pelo agressor, sente empatia, ou laço emocional de amizade ou amor.

Ele me ouviu e teve empatia comigo e eu com ele. Por fim, eles saíram correndo como uma espécie de furacão que passa, tira tudo do lugar e vai embora.

Realmente, aquele episódio tirou tudo do lugar mexeu e remexeu comigo, principalmente, com o meu professor de professora, eu reproduzia a educação que eu tive e, então, naquele momento me senti incapaz de contribuir com a "ressocialização"⁸. Com esse episódio fui tomando consciência da professora que estava sendo. Reafirmando o escrito por Paulo Freire: “o educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta” (Freire, 2011, p. 176). Apesar de trabalhar nas prisões, eu não fazia parte, precisei passar pelo assalto, viver aquela experiência e me deixar ser afetado por ela (Bondia, 2002), permitindo espaço para que o corpo fosse tomado pelo acontecimento e por meio dele fosse possível construir conhecimento e aprendizado (Silva, 2022, p.22). Desta forma, cessei com a ideia de que as prisões não são sobre nós. Sim, elas são sobre nós, as prisões são reflexo da sociedade violenta e racista (Borges, 2020) e portanto, são sobre nós e não sobre os outros⁹. Não imaginamos um mundo sem as prisões, mas nos negamos de olhar para dentro dessas instituições (Davis, 2021).

Naquele dia, vi que a "ressocialização", como conscientização e mudança na forma de pensar tinha de acontecer primeiro em mim, entre os meus, como uma espécie de metanoia social, de crítica acirrada ao sistema capitalista que nos tornam insensíveis e invisíveis a nós e aos outros como se fossemos coisas. Além disso, as minhas aulas precisavam ser mais dialogadas como aquela conversa que pude ter, não com o ladrão, mas com o ser humano que, assim como eu, tinha necessidades e sonhos. Acredito que ele aprendeu, assim como eu, que precisava ter para ser reconhecido, "fazendo o corre"¹⁰ para suprir as necessidades dos familiares.

Aquele assalto me fez questionar o que me diferenciava daquele ser humano. Ele e eu valorizamos os nossos familiares, "trabalhamos" para levar comida, lutamos para proporcionar o melhor para eles e se mexerem com o que é nosso podemos ser agressivos e até cogitar matar. Sim,

⁸ Ressocialização nesse trabalho é o processo de emancipação do sujeito, em que o indivíduo se liberta, pois, ao se tornar consciente de si, torna-se autor e testemunha de sua história.

⁹ Borges (2020) caracteriza o silêncio com duas dimensões: consentimento e negação. Ao não falarmos das prisões, consentimos com a situação e com o desrespeito, compactuando com a brutalidade e violência a que são tratadas essas pessoas, os outros, vistos como monstros quando na realidade nessa dinâmica os monstros somos nós que nos utilizamos de políticas e práticas para controlar, subjugar e silenciar esse outro.

¹⁰ Essa expressão nas prisões significa trabalhar para conseguir dinheiro. Nem sempre se refere a trabalho formal e legal.

meu esposo ficou por meses com o sono perturbado por um devaneio constante de dar um tiro nos assaltantes¹¹. Conversamos muito sobre isso e percebemos que aprendemos a defender o que nos parece privado. O "invasor" pensava assim também, estamos programados para pensar e agir assim. Martin Luther King disse aos cidadãos de seu país que não conseguiriam avançar se não sofressem uma verdadeira revolução de valores:

"...a estabilidade do mundo, desta casa onde habitamos, terá de envolver uma **revolução de valores** que acompanhe as revoluções científicas e libertárias que envolvem a Terra. Temos de deixar de ser uma sociedade orientada para as **"coisas"** e **passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as "pessoas"**. Quando as máquinas e os computadores, a ambição e o lucro e os direitos de propriedade são considerados mais importantes que as pessoas, torna-se impossível vencer os gigantes trigêmeos do racismo, do materialismo e do militarismo. É fácil a civilização naufragar diante da falência moral, espiritual quanto da falência financeira." (King citado em hooks, 2020 p. 42 - grifos da autora)

Sem essa revolução sucumbimos à falácia da meritocracia: o que nos difere é o fato de desde crianças sermos vistos e tratados de forma diferente e desigual, de nos classificarem como merecedores ou não merecedores, de nos incentivarem ou não a sermos mais.

Nesse episódio se num ato de legítima defesa eu o matasse estaria no meu "direito" de legítima defesa. Apesar disso, o meu questionamento foi: os meus bens materiais são mais importantes que a vida daqueles assaltantes? Se para mim, as coisas roubadas tinham mais valor do que o ser humano, o que me fazia diferente dele? Ambos estávamos valorizando muito mais as coisas do que a vida.

Aqui abro espaço para dizer que boa parte das pessoas privadas de liberdade, no Brasil, estão presas por crimes contra o patrimônio (roubo ou furto) e drogas segundo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN)¹², ou seja, dos 673.614 presos (homens e mulheres), 303.410, aproximadamente 50,9% estão enquadrados nesses crimes que "garantem aos donos de propriedade aquilo que eles consideram ser seu direito" (Borges, 2020). Assim, somos levados a acreditar no populismo penal que clama por um punitivíssimo motivado pela opinião pública, em

¹¹ Idem nota 5.

¹² É o órgão responsável pelo Sistema Penitenciário Federal. Seus principais objetivos são: "isolamento das lideranças do crime organizado, cumprimento da Lei de Execução Penal e a custódia de: presos condenados e provisórios sujeitos ao regime disciplinar diferenciado; líderes de organizações criminosas; presos responsáveis pela prática reiterada de crimes violentos; presos responsáveis por ato de fuga ou grave indisciplina no sistema prisional de origem; presos de alta periculosidade e que possam comprometer a ordem e segurança pública; réus colaboradores presos ou delatores premiados". Cf. Brasil (2022b).

detrimento das estatísticas, da opinião de especialistas e da conjuntura socioeconômica do país. Ainda tomados por uma perspectiva colonialista, os proprietários se colocam como centro de referência e os outros, como periferia, marginais e impedidos de ter acesso ao que é básico à sobrevivência. Desta forma, o patrimônio torna-se mais importante do que o ser humano e a situação vivida por essas pessoas. Portanto, a "pirâmide racial entre os que detêm propriedades e os destituídos dela permanece a mesma" (Borges 2020). E assim, mantemos uma sociedade hierárquica baseada em privilégios e desigualdades e construímos as subalternidades com naturalidade, em que não nos importamos com o outro, nem com seu destino.

Nesse sentimento, e com a minha cabeça fervilhando, passei dias e noites pensando: dar aula nas prisões não podia ser entrar e sair do presídio com um punhado de atividades respondidas por aqueles alunos. Os anos nas prisões, já tinham me feito ressignificar o pensamento maniqueísta, binário, que classifica tudo entre bem e mal, o que me permitiu transcender a ideia de que em presídios só havia pessoas ruins, "que a pessoa presa é um elemento negativo e disfuncional do sistema social" (Baratta, 2002, p.36), por isso não foi difícil conversar com o assaltante na minha casa, embora eu não tivesse entendido que não bastava olhá-los nos olhos, urgia escutar suas vozes silenciadas e desconstruir a relação de superioridade, de poder, de meritocracia existente entre nós. Desmistificando o lugar de fala do professor, entender a emancipação como um processo de apropriação da nossa história coletiva e individual. De certa forma, eu estava presa a essa falsa realidade contada a nós desde criança para esconder as desigualdades que gritam entre nós. Era preciso reconhecer o quanto de racismo havia em mim, era preciso reconhecer que apesar de negra/parda eu tinha privilégios de branca e, então, transformar essa trajetória.

Sendo assim, minha trajetória nas prisões tornou-se, também, um caminho de reconhecimento e construção de mim. Nesta perspectiva, fazer o mestrado é mais um passo que dou na compreensão do que eu sou e do mundo em que estou inserida. Além disso, desse estudo a partir da pesquisa (auto)biográfica, permite-me compreender a prisão, as pessoas presas e a EJA¹³ nas instituições penais como parte de questões maiores e mais complexas que envolve as

¹³ EJA é a abreviação utilizada nacionalmente, porém há debates para a inclusão de outras denominações na busca por caracterizar a diversidade presente na modalidade, marcando a resistência, luta desses sujeitos, assim há documentos que aparecerão EJAIT; EJA/EPT; EJAI; EAJAI; EPJA. Nessa pesquisa foi adotada a abreviação nacional, embora a pesquisadora reconheça a importância dessas nomenclaturas.

dimensões sociais, políticas e econômicas da sociedade brasileira (Borges, 2020; Chies, 2013; Kilomba, 2020).

Quando ousamos falar das prisões rompemos com o silêncio, deixamos de ser cúmplices, saímos do cárcere e anunciamos os sequestros que nos silenciam, deixamos de manter funcionando as engrenagens de manutenção das desumanidades. Entretanto, essa postura disruptiva nunca será algo fácil, pacífico, pois a desconstrução do que está posto exige descompromisso com essa “verdade” imposta, desobediência, coragem e resistência para enfrentar a pressão em manter a hegemonia do sistema.

Por fim, essa pesquisa não pretende esgotar o tema, mas tem a intenção de apontar olhares de pertencimento, diferentes do que sempre esteve posto, olhares que questionam "os padrões vigentes", que categorizam tudo entre bons e maus e se valem da "resistência, desobediência e subversão dos modos de pensar e inventar outros mundos possíveis" (Matos-de-Souza, 2022a) como maneira de viabilizar uma educação verdadeiramente libertadora e emancipadora em ambientes de privação de liberdade. Sendo assim, é a possibilidade de contar algumas das inúmeras versões, do que é fazer educação nas prisões.

INTRODUÇÃO

O olhar o caminho percorrido...

“Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto.”

(Conceição Evaristo)

Durante a realização desse estudo vivi ardentemente e dolorosamente a questão central desta pesquisa: a dificuldade de se fazer educação libertadora e emancipadora em ambientes de privação de liberdade em que a autonomia, o reconhecimento e o respeito a quem faz educação junto às pessoas privadas de liberdade são extremamente frágeis¹⁴.

Nessa trajetória de quase dois anos no mestrado permaneci, também, atuando como docente na PDF1, unidade onde descobri o sistema prisional na sua pior versão há mais ou menos, dez anos. Volto a essa unidade e, agora, além do olhar de professora, carrego o olhar de pesquisadora. Talvez por isso, essa segunda vivência tenha sido ainda mais sofrida que a primeira, pelo amadurecimento da minha consciência a despeito da inércia do alcance da ação da educação nas prisões e da nossa dificuldade em perceber e reagir às forças opressoras que minam nossa atuação. Essas forças opressoras que, por vezes, são incorporadas ao fazer dos responsáveis por viabilizar a educação, de forma a reproduzir as ideias e posturas da segurança, ganhando "notoriedade", "autoridade" e impedindo o florescer da educação em todas as suas potencialidades de transformação das realidades.

Nesse contexto, o sistema impõe o silenciamento e a invisibilidade das pessoas que atuam na educação e dos que se encontram no cárcere. Isso nos permite evidenciar os mecanismos de exclusão e de manutenção dos padrões estabelecidos e os marcos do *status quo* que nos impede de avançar socialmente. Por isso, essas pessoas não podem ser vistas, compreendidas, ou ter seus

¹⁴ A fragilidade se dá por uma série de práticas punitivistas usadas para controlar, subjugar e silenciar. Essas práticas funcionam como a máscara usada pelos colonizadores. Ela é símbolo representativo do poder ao tornar o escravizado mudo. "Com isso, silenciava e gerava medo nos demais. A máscara é, portanto, um símbolo de silenciamento" (Borges, 2020, p.12).

direitos respeitados (Borges, 2020; Kilomba, 2020). A pouca visibilidade do que se faz dentro do sistema, geralmente, está associada a interesses outros que nada dizem sobre as necessidades da pessoa em cárcere, da educação e o processo de socialização por ela estabelecido e construído.

Neste contexto, essa investigação marca o processo de "resistência epistêmica" (Matos-de-Souza, 2022a), pois traz o escutar das vozes, ignoradas, que ecoam nos corredores das prisões com a legitimidade para dizer-se, para despertar o olhar de si e do outro de forma atenta, analítica, crítica rompendo com a normalidade dos processos de desumanização, subjetivação, silenciamento e invisibilidade construídos socialmente e que estabelecem as relações de poder que nos tornam submissos e alheios.

Por isso, o ato de narrar é essencial a essa pesquisa, pois além de ser "um texto da experiência por excelência, não somente por guardar o relato do acontecimento, mas também por permitir uma nova experiência se dê no ato da leitura" (Matos-De-Souza, 2022b) desvelando nuances únicas que só poderiam ser vistas e ditas por quem lá esteve e que na ação de refletir esses espaços conseguiu dar significado, rompendo com as dimensões do silêncio: o consentimento e a negação¹⁵ (Borges, 2020).

Desta forma, ao me narrar pude expressar a interioridade e a afirmação do que sou, desvelando a professora pesquisadora nos ambientes do cárcere, pois ao entender minha complexidade, ao não simplificar minha existência, entendo-me como pesquisadora de mim e agora da educação nas prisões. Sendo assim, posso dar significado ao vivenciado nestes espaços, permitindo-me compreender essa rotina de silenciamento aplicada exaustivamente na intenção de calar a voz do outro. Embora pareça fácil, afinal ser professor é investigar, desvendar e construir conhecimento, neste contexto, foi extremamente doloroso e triste, pois vivenciei a dor da condenação silenciadora, do medo sufocante que rotineiramente o sistema executa no exercício do poder hiperpunitivista.

Todo esse processo marca a violência institucional, barbárie sofisticada, sobre os corpos que ousam pensar e agir dentro do sistema. Tudo isso, muitas vezes, nos paralisa, porém, me fez arrancar as mordidas que ainda me silenciam, me permitindo ter mais consciência da importância das escolhas epistemológicas e metodológicas feitas por mim e entender essa pesquisa como mais

¹⁵ Para Borges, 2020, o silenciamento possui três dimensões: reflexão, consentimento e negação. Segundo a autora, consentimos com as situações de total desrespeito ao humano e negação na medida em que as prisões são reflexos da sociedade violenta e racista.

uma elaboração acadêmica de ruptura que reafirma a necessidade de mudança desse sistema excludente e opressor, se realmente quisermos trilhar um caminho mais justo, igualitário e democrático.

Nesse sentido, imbuída do poder transformador da educação como mecanismo de mudança da realidade existente, procurei compreender *in loco* como as engrenagens¹⁶ do sistema influenciam nossa atuação como profissionais da educação. Esta pesquisa se ateve aos sujeitos e as suas subjetividades das professoras que atuam ou atuaram como coordenadoras pedagógicas nos espaços destinados à educação no sistema prisional do DF. Essa perspectiva rompe com a visão unívoca, objetiva e globalizante, ensejando um movimento de rupturas dos modelos estabelecidos de como organizar e fazer educação nas prisões. Trata-se de espalhar as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais desses profissionais que quanto mais próximo se fizer de seus alunos mais silenciados serão.

Desse modo, não são informações privadas, são histórias pessoais que revelam a sofisticação dos mecanismos estruturais do racismo no cárcere. Por isso foi mister privilegiar as vozes que, tradicionalmente, não têm lugar de fala garantido (Matos-De-Souza, 2022a) a partir do ponto de vista dos que trabalham nos ambientes de privação de liberdade, sendo possível tecer esforços para olhar atentamente e interpretar essa realidade social sob novas perspectivas. Trata-se de dar significado às formas que nos organizamos, permitindo-nos perceber o nosso engajamento, e as marcas de silenciamento que nos tornam alheios à realidade a qual estamos inseridos.

Sendo assim, verbalizar é a possibilidade de dar sentido às vivências (Bondia, 2002) rompendo com o silenciamento e o sequestro de nossa subjetividade, possibilitando que as vozes amordaçadas dentro do espaço prisional ganhe autoria (Matos-de-Souza, 2022a), incluindo o pessoal e subjetivo como parte do discurso acadêmico (Kilomba, 2020). Essa perspectiva é necessária nos ambientes de privação de liberdade, pois, em vários momentos, negam a nós o direito de dizer a nossa palavra, então conquistar esse direito é lutar para que este “assalto desumanizante” (Freire, 2021, p. 109) tenha fim.

¹⁶ Mecanismos, normas, sanções sociais, símbolos ou valores que determinam como algo deve acontecer ou funcionar.

Portanto, escolher uma metodologia que possibilitasse o levantamento de informações a partir das subjetividades dos que vivem e significam a realidade dos ambientes prisionais é algo de extrema relevância para os que, percebendo-se oprimidos, rompem com a falsa ideia de neutralidade e objetividade do discurso dominante que nada tem de neutro ou universal (Kilomba, 2020), mas que é reafirmação de quem pode falar, que contextos e narrativas podem existir.

Sendo assim, tanto o caminho decolonial, como o método (auto)biográfico possibilitam que essa pesquisa atinja alguns objetivos, entre eles o elaborar da própria existência no tempo e no espaço, o escutar das vozes silenciadas no ambiente do cárcere e romper com a visão hegemônica cujo único ponto de vista é considerado como verdade e vislumbrar uma atuação da educação marcada pela resistência pedagógica na construção de novas possibilidades.

Pensando nisso, foi escolhido como instrumento a entrevista narrativa para escutar as vozes das coordenadoras, pois ao narrar-se no contexto do trabalho nas condições as quais fizeram emergir desafios, estratégias, invenções, aprendizagens e possibilidades, torna-se possível compreender o ato de relatar como parte constitutiva do humano e a possibilidade de atribuímos sentido e interpretarmos nossas experiências em uma atitude reflexiva e construtiva. Ademais, todos nós partimos de um olhar sobre nós mesmos, nossos itinerários, e experiências para dar significado ao que vivemos.

Assim, ao narrar sobre nossas vivências nas prisões, foi possível derrubar o muro do silêncio e da invisibilidade (Pereira, 2011) a que estão submetidos coordenadores, professores e alunos. Além disso, foi possível que as entrevistadas pudessem trazer seu próprio quadro de relevância (Bohnsack, 2020), resistindo ao método lógico-formal e aos modelos tradicionais e mecanicistas de pesquisa, abrindo-se ao universo rico de diversidades qualitativas e de surpresas em potencial. A partir das narrativas (auto)biográficas, a pesquisadora, também, pode expressar o próprio sistema de relevância de comunicação, constituindo um processo dialético existencial que, no ato de refletir e agir, elaboram e reelaboram significados para, assim, se apropriar e ressignificar sua história.

Portanto, a utilização do método biográfico no ambiente escolar significa romper com a lógica tradicional da educação, visto que esse valoriza as experiências que perpassam a cada sujeito, compreendendo-as como elemento formativo, além de possibilitar a percepção do método como dispositivo sociológico e histórico. Outro importante aspecto acerca dessa modalidade de pesquisa é que a mesma contribui, significativamente, para pensar uma prática humanizada na educação (Cardoso & Dantas, 2016, p.4).

Assim, não poderia escolher outro percurso que não fosse o de escutar as vozes das pessoas que junto comigo caminham nos corredores do sistema penitenciário do DF. Ouvi-las é reconhecer que existem outras formas de compreensão e constituição da realidade, é reafirmar que a pesquisa assim como a educação devem ser processos humanizadores opostos aos processos hegemônicos, dos colonizadores, que nos trouxeram até aqui. Além disso, é possível entender a existência de outras vozes silenciadas que podem nos ajudar a compreender e a dar significado aos processos que nos desafiam diariamente nos espaços de privação de liberdade. Sendo assim, é reconhecer e reafirmar que as pessoas são construtoras de conhecimento e que é no diálogo com o outro e com o mundo que nos constituímos.

Ao optar por uma pesquisa do tipo qualitativa tenho a possibilidade de constituir uma investigação para compreender os aspectos formadores do ser humano, de suas relações e suas construções culturais nas dimensões coletiva e individual. Além disso, esse tipo de pesquisa possibilita compreender que a pesquisadora e o sujeito da pesquisa podem fazer parte da investigação sem que haja perda da cientificidade, pois defende-se a não neutralidade (Freire, 2021; Ferrarotti, 1991). Entendendo que a integração contextual e a compreensão de significados são dinâmicas histórico-relacionais (Gatti & André, 2014, p. 31).

“No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como prática de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores quanto para sujeitos em processos de formação narrarem suas experiências e explicitam, através de suas narrativas orais e/ou escritas diferentes marcas que possibilitam a construção de identidades pessoais e coletivas” (Souza, 2014, p. 40).

Além disso, ao escolher a entrevista narrativa como instrumento desta pesquisa tenho a intenção de diminuir as intervenções da pesquisadora, reduzindo o risco de interpretações equivocadas e permitindo que apareça o sistema de símbolos, de significações e interpretações do ambiente e das situações em que está inserido o pesquisado (Bohnsack, 2020, p.31). O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou suspensões decorrentes de abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos da pesquisadora (Schutze, 2013, p.213).

Diante disso, as narrativas autobiográficas têm um papel relevante nas ciências sociais e que “contar histórias implica em estados intencionais que aliviam ou menos tornam familiares

acontecimentos, sentimentos que confrontam uma vida cotidiana normal.” Portanto, o ato de narrar constitui “...sua perspectiva de mundo, assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares”. A narração “reconstrói ações e contextos de maneira mais adequada, ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (Jovchelovitch & Bauer, 2021, pp. 91-92). Trata-se de uma experiência compreendida como o processo representativo, significativo do ocorrido, tornando o processo uma constante reelaboração e redefinição, entendendo que a experiência nunca está fechada e acabada está sempre em processo de continuidade, do porvir.

Nesta perspectiva, faz-se necessário “um ambiente que encoraja e estimula o sujeito entrevistado (informante) a contar acontecimentos significativos da sua vida e de seu contexto social” (Melgaço, 2021, p.87). Sendo assim, o foco foi a experiência das professoras enquanto coordenadoras, mediada pelas relações de poder, opressão e hierarquização, podendo aparecer inclusive nas questões de gênero e de raça.

Ressaltamos que para realizar as entrevistas narrativas foi solicitado junta a Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE autorização para realização da pesquisa com os profissionais de educação que atuam ou atuaram nas prisões (professoras/coordenadoras) do CED 01 de Brasília¹⁷.

Os informantes dessa pesquisa são sujeitos, professoras dos três segmentos da EJA que atuam ou atuaram na coordenação pedagógica nas unidades prisionais do Complexo Penitenciário do Distrito Federal, e que se dispuseram a participar deste trabalho. As entrevistas narrativas foram realizadas em locais diferentes de acordo com a preferência de cada entrevistado.

É importante salientar que a pesquisa se consistiu no trabalho de biografar-se, trazendo a visão de sua realidade e a figura que tem de si e da realidade em que está inserido, “um dispositivo de formação pessoal e profissional, por meio do qual as entrevistadas puderam questionar a si mesmas e o contexto inserido de maneira a reconstruir e reconfigurar a suas identidades” (Cardoso & Dantas, 2016, p. 3).

¹⁷ O pedido foi formalizado pelo processo sei nº 00080-00278772/2022-81 e obteve a anuência da EAPE, Dieja, Gepri e do gestor do CED 01 de Brasília. Além disso, também, foi apresentado no Conselho de Ética o projeto de pesquisa que foi apreciado pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – UnB, CAAE nº 66811322.1.0000.5540 que, também, obteve aprovação.

As narrativas, aparecem durante todo o texto buscando trazer as vozes dos coordenadores que atuam nas prisões, como eles significam essa experiência, como compreendem as limitações impostas no ambiente prisional, construindo, assim, o sujeito dessa pesquisa (auto)biográfica. Para manter o sigilo das entrevistadas, os nomes foram substituídos por codinomes escolhidos por elas, evitando assim julgamento de valores e permitindo que elas dissessem como gostariam de ser identificadas.

Nessa pesquisa, a opção por um recorte de gênero privilegia as vozes de mulheres, professoras/coordenadoras que aceitaram participar da pesquisa por entender que são a maioria dos profissionais da educação que atuam nas prisões como consta no PP CED 01, 2020. Assim, mantendo uma postura contra hegemônica, a pesquisadora escolhe, intencionalmente, sujeitos do gênero feminino para narrar a trajetória de vida na educação nas prisões, visto que historicamente sempre foram os homens que tiveram as vozes validadas e privilegiadas para contar as histórias, no ambiente prisional, predominantemente masculino, ter a história da EJA nas prisões contadas por mulheres é romper com a lógica colonizadora que invisibilizou e silenciou essa parcela da população por anos. Além disso, as mulheres que aceitaram participar da pesquisa, em momentos distintos na história dessa escola, foram a força motriz na realização de mudança importantes e significativas na luta por fazer que o direito constitucional à educação fosse garantido. As mulheres que aceitaram participar da pesquisa, foram, muitas vezes, as que motivaram, incentivaram os gestores, o grupo a não desistirem, a persistirem. E por fim é inegável a sensibilidade das mulheres ao ambiente carcerário, elas percebem a invisibilização, a desumanização e os processos de subalternização, visto que desde o nascimento estão sujeitas a esses mecanismos de opressão, assim rompem mais facilmente os silêncios causados pelo aprisionamento de humanos vivido diariamente ao longo dos anos nas prisões.

Escutar essas mulheres sensíveis e engajadas que lutaram e lutam para que a educação faça a diferença nas prisões é reafirmar que é preciso contar outras histórias diferentes das que estão postas. Assim, as entrevistas se constituem em narrativas (auto)biográficas com mulheres, professoras/coordenadoras que atuaram nas prisões e que representam a seguinte diversidade: duas são militantes, duas diretoras do sindicato, duas, ainda, estão atuando no sistema, uma é pesquisadora, apenas uma é nascida em Brasília, as outras são oriundas de outros estados cujas as famílias vieram para o DF em busca de melhoria nas condições de vida, duas são formadas em pedagogia e fizeram magistério no Ensino Médio, as outras duas são professoras de área

específicas (uma professoras de Língua Portuguesa e a outra professora de Biologia), duas atuaram diretamente na gestão da escola nas prisões, uma quando éramos convênio e a outra depois da institucionalização.

Todas tiveram a liberdade para escolherem os codinomes de identificação na entrevista: Malu, Catarina, Delzair e Libélula são mulheres, têm entre 40 e 60 anos, todas trabalharam por mais de 10 anos no Sistema Prisional como professoras e coordenadoras pedagógicas e gestoras. Elas acreditam que a educação nas prisões é a possibilidade de reconstrução da identidade, liberdade e dignidade das pessoas presas e isso fica explícito nas narrativas de todas elas.

A seguir segue o quadro com informações sobre as informantes deste estudo, manteremos os nomes que elas escolheram, os dados foram colocados expostos de acordo com a ordem de chegada das entrevistadas no sistema prisional:

Codinomes	Entrada no Sistema Prisional	Quantidade de vezes que foi coordenadora pedagógica	Grau de Escolaridade	Tempo de docência nas prisões
Delzair	1998	3	Especialização	17 anos
Malu	2004	1	Mestrado	19 anos
Libélula	2006	3	Especialização	17 anos
Catarina	2012	5	Especialização	11 anos

As entrevistas narrativas duraram, em média, 80 minutos e aconteceram em dias e ambientes distintos, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, respeitado a escolha delas pelo espaço em que se sentiam mais à vontade. As entrevistas seguiram orientadas pelo roteiro que consta nos apêndices 3 e 4 e sobre questões que foram surgindo ao longo da entrevista narrativa. A maioria das entrevistadas se emocionaram em momentos diversos durante a realização das entrevistas, principalmente quando se referiam aos alunos em privação de liberdade e as dificuldades que sofrem, isso demonstra a sensibilidade das entrevistadas a fragilidade das questões humanitárias nas prisões, todas revelaram identificação com o trabalho nas prisões, embora não tivessem vislumbrado a atuação nestes ambientes, mas todas destacam a realização no que fazem e enfatizam a questão do reconhecimento e a valorização dos alunos como fator de permanência nas prisões por tanto tempo.

Como se trata de uma pesquisa com as pessoas que trabalharam ou trabalham na escola que oferta educação nas prisões e como, no Distrito Federal, só existe uma escola a mesma foi identificada durante todo o trabalho, também foram identificados os oito núcleos de ensino distribuídos nas oito unidades prisionais do Complexo Penitenciário da Papuda que fica na Região Administrativa (RA)¹⁸ de São Sebastião, na RA do Gama e na RA do SIA, porém não foram citados nomes de diretores de nenhum dos presídios, dos chefes dos Núcleos de Ensino (NUENS), tampouco os nomes de policiais penais, evitando, assim, que alguém fosse identificado nas narrativas trazidas pelas coordenadoras. Neste sentido, também, não foram citados os nomes de outros coordenadores e professores que não participaram da pesquisa. Também foi salvaguardado o nome dos gestores, e os responsáveis pela gestão central da SEEDF, SEAPE e VEP, mantendo referência apenas das instituições responsáveis pela viabilização da oferta de educação no Sistema Penitenciário do DF, visto que se trata de narrativas de mais de 10 anos e as pessoas responsáveis por cada um desses setores foi sendo modificada ao longo do tempo.

As entrevistas foram transcritas¹⁹ e encontram-se de forma integral no capítulo 3 dessa pesquisa. No corpo do texto há partes das entrevistas para abrir reflexões, para explicar posições, para validar pensamentos, mas principalmente para contar essas histórias sob a perspectiva de quem faz educação no sistema prisional do DF, pois um dos objetivos dessa pesquisa é que a história seja contada pelas pessoas que estavam nos corredores das prisões lutando para que educação seja realmente efetivada. Destarte, no texto as entrevistas não foram colocadas na íntegra, foi retirado as marcas de oralidade ensejando dar ao leitor maior fluidez na leitura e na compreensão do que foi apresentado pelas entrevistadas. Na escrita desta dissertação, várias falas realizadas pelas professoras/ coordenadoras, durante as entrevistas, foram inseridas no texto como citação direta de uma produção teórica acadêmica com a mesma relevância dos teóricos já consagrados pela academia. Desta forma elas são citadas de acordo com este material transcrito das entrevistas da seguinte maneira: (nome da autora, data). Tomo essa decisão pois as professoras/ coordenadoras são sujeitos dessa pesquisa junto com a pesquisadora que estão nessa operação

¹⁸ A Constituição Federal (1988) em seu artigo 32 proíbe a divisão do DF em municípios, assim foram estabelecidas as Regiões Administrativas (RA), através da Lei nº 4.545/64. À época eram 8 regiões, atualmente são 31, anteriormente eram chamadas de cidades-satélites, porém em 1998 houve um decreto que proibiu essa denominação passando a ser chamadas de Regiões Administrativas.

¹⁹ As entrevistas foram transcritas na íntegra, mantive inclusive as marcas de oralidade sem alterações, ou adequações. Mantive-as dessa maneira para que outros pesquisadores possam utilizá-las como fonte secundária, com a garantia que não houve intervenção de nenhuma espécie da pesquisadora.

simpática de construir conhecimento sobre a realidade educativa no ambiente prisional. Foi um desafio, pois foge das normas, mas acredito ser importante, pois reconhece esses sujeitos como construtores de conhecimento e valoriza a percepção crítica da realidade e não se constitui numa imposição visto que se trata de um pensar a própria condição de existir, pois é da imersão em que se acham que emergem na realidade que vão se desvelando (Freire 2021).

Assim, trazendo as experiências vividas por essas informantes à discussão dessa pesquisa, revela-se importante ressaltar que as variáveis constituintes da experiência interferem na forma como os sujeitos significam as experiências nos ambientes prisionais. Desta forma, a diferença, a identidade, a subjetivação e as relações sociais das professoras/coordenadoras moldaram a forma como compreendem suas experiências (Hernández Carrera et al., 2016). Neste sentido, pretende-se explorar a dialética entre as dimensões pessoais e as estruturas sociais, portanto, a subjetividade individual interposta as estruturas macro do sistema.

Desta forma, “por meio das narrativas, possa trazer aspectos fundamentais tanto do sujeito entrevistado quanto do contexto em que está inserido” (Melgaço, 2021, p.88). Sendo assim, à análise das questões que envolvem o sistema prisional servem para compreender como essa relação se estabelece e como influencia na construção de uma educação libertadora e emancipadora.

Desta feita, trata-se de uma pesquisa que busca compreender, a partir do aprofundamento e da combinação das histórias de vida, o contexto histórico e social macro, evidenciando aspectos desconhecidos, reafirmando outros já identificados, negando aqueles entendidos “erroneamente”. Constitui-se, portanto, na possibilidade de, com base na subjetividade da história individual, acessar a história geral, universal, do contexto prisional, possibilitando outros olhares sobre a mesma realidade. É, portanto, uma denúncia das “situações-limites” reconhecidas e criticamente analisadas, mas, também, é o anúncio de caminhos possíveis, constituindo esse vai e vem reflexivo, dialógico e dialético na compreensão dos limites que operam os mecanismos de opressão nos ambientes prisionais e as possibilidades que surgem a partir dos sujeitos da EJA nas prisões oriundas das estratégias de resistência desenvolvida para se fazer educação emancipatória.

Neste contexto, essa investigação compreende uma abordagem qualitativa, aplicada e indutiva, em que as narrativas dão à pesquisa caráter explicativo da história, pois privilegia os fatores que determinam como os sujeitos da educação se pensam e se organizam diante das limitações impostas pelas questões de segurança nos presídios. Sendo assim, é a possibilidade de

humanizar o que foi acontecendo, saindo da lógica de racionalidade em que não há espaço para esses seres viverem significativamente.

Necessariamente, é importante ressaltar que nos capítulos apresentam as narrativas (auto)biográficas das professoras/coordenadoras que contribuíram com essa pesquisa como autoras, são utilizados trechos das entrevistas que nos permite perceber o contexto de quem vivenciou o ambiente do cárcere, as dificuldades e possibilidades para garantir o acesso e a qualidade do direito constitucional à educação como forma de emancipação e participação na sociedade mesmo estando privados de liberdade, bem como as dificuldades, desafios e possibilidades daquilo que ainda a povir.

Desta maneira, buscou-se na dialética da compreensão e explicação a captação dos sentidos de um todo. Não configura, portanto, na interpretação e análise das professoras/coordenadoras como objeto a ser decifrado, mas na apropriação do sentido proposto por elas que conduz a autora “a uma hermenêutica de si, uma forma de análise pelo sujeito de sua existência, ao inserir no modo como se vê outros conceitos e outros mundos possíveis como horizontes de possibilidade para existir” (Matos-de-Souza, 2022c, p.36). E portanto:

Trata-se de evidenciar que uma experiência, um acontecimento que não pode ser transferido para outra consciência. No entanto algo se transfere nesse processo de leitura e não é a experiência privada do sujeito, esta permanece privada e jamais se saberá como de fato sentiu tais eventos em seu devir, mas a significação (o sentido como discurso, é preciso reafirmar) dessa experiência que torna-se pública, convertendo-se num evento, num conteúdo proposicional que instaura uma troca intersubjetiva, estabelecendo um diálogo (Matos-de-Souza, 2022c, p.34).

Nesse sentido e diante do que as professoras /coordenadoras foram trazendo foi possível ler os textos transcritos, compreendendo o que estava escrito e o que queriam dizer, pois carregamos um pouco do outro em nós mesmos e assim podemos quase que adivinhar o que o outro pensa, mas em alguns trechos foi preciso conjecturar o sentido do texto porque a intenção não era possível alcançar. Também foi usada a comparação entre as narrativas, pois assim, fez emergir as semelhanças e as diferenças sobre determinados aspectos do mesmo ambiente. As semelhanças nos permite compreender, contextualmente, as abstrações enquanto seres humanos (Matos-de-Souza, 2022c). Sendo assim, todo esse caminhar possibilitou extrair os temas mais relevantes a serem trazidos ao debate nessa pesquisa:

- a) educação nas prisões como direito;

- b) espaço destinado às pessoas em cárcere (restrições de materiais);
- c) perspectivas e possibilidades para implementação da EJA nas prisões (educação emancipadora e libertadora);
- d) coordenação pedagógica: diálogo e dialética; formação continuada e estratégias de resistência.

Isto posto, a organização da pesquisa foi estruturada em quatro capítulos dispostos da seguinte maneira: o primeiro capítulo abordará os três primeiros aspectos trazidos pelas entrevistadas, cujo título é: "O sistema prisional brasileiro e a EJA nas prisões". Este capítulo foi escrito ensejando trazer à pesquisa a visão macro que constitui a educação nas prisões. Trata-se de um texto argumentativo em que buscou-se compreender a conjuntura em que se inscreve o sistema penal brasileiro e a EJA nas prisões. Por esse motivo, é uma composição histórica que nos permite perceber como a colonização do país constitui uma estrutura organizacional racista de negação de direitos aumentando, ainda mais, os processos de exclusão e desigualdades sociais no Brasil. Neste mesmo capítulo, haverá o histórico da Educação de Jovens e Adultos nas prisões relacionando a história da EJA nacional, o descaso com a educação de adultos, desde o período colonial, corroboram para manutenção dos processos de exclusão, invisibilização e desumanização da população a que se destina. Sendo assim, este capítulo trará a discussão sobre a EJA como um direito da pessoa em privação de liberdade; e os espaços destinados à educação nas prisões; e, por fim, as perspectivas e os desafios da implementação da EJA nas prisões em um viés libertador e emancipador.

No segundo capítulo cujo o título é: "A coordenação pedagógica: o olhar que vigia, o olhar que inspira..." apresenta uma visão mais interna da escola nos presídios e tem por objetivo trazer à pesquisa a compreensão de como os sujeitos da EJA nas prisões se organizam estrategicamente para resistir ao complexo ambiente das prisões e promover uma educação emancipadora. Trata-se de um texto argumentativo narrativo em que a autora e as professoras/coordenadoras relatam as experiências de resistência/insistência a partir da organização do coletivo de professores na coordenação pedagógica mostrando as limitações e as possibilidades na realização de uma educação emancipadora. Sendo assim, será tratado sobre o papel do coordenador pedagógico em ambientes de privação de liberdade, a coordenação pedagógica como ambiente fomentador de diálogos e dialética, de fortalecimento e formação continuada na busca por uma educação libertadora e emancipatória, visando a construção de uma educação de qualidade que devolva aos

profissionais da educação que atuam nas prisões e as pessoas privadas de liberdade a condição de sujeitos epistemológicos.

No terceiro capítulo, cujo o título é *Pedagogia da Resistência: a luta pelo direito de ser mais*, traz a análise da autora sobre a luta dessas quatro mulheres pelo direito de ser mais evidente em suas narrativas. Elas percebem a desumanização que existe e travam o caminho de um trabalho humanista, progressista da educação nas prisões. Suas histórias de vida são marcadas pela luta por humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação das mulheres e homens como pessoas a partir do diálogo e da dialética. Assim neste capítulo traremos a pedagogia da resistência como movimento de luta vivido por elas nas prisões, contaremos com a contribuição dos autores Matos-de-Souza (2021); Freitas (2021); Menezes (2021); Cavalcante (2021) como fundamentação teórica. Este capítulo tem por objetivo sintetizar os pressupostos teóricos trazidos por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* a partir da análise das narrativas trazidas pelas professoras/ coordenadoras, sendo possível perceber os freios que o sistema penitenciário imprime, hoje, para manter a educação seguindo a lógica que oprime e mantém a ordem preestabelecida. Por fim, anunciamos a necessidade da construção de uma rede de apoio que auxilie essa escola, no sentido de construir junto com alunos e professores possibilidades de fazer educação emancipadora e libertadora nos ambientes de privação de liberdade.

No quarto capítulo, apresentamos as estratégias de resistência para atuar nas prisões: a pedagogia da resistência e a (auto)biografia como mecanismos de resistência para a construção de uma ação educativa junto com as pessoas em cárcere ensejando a participação ativa dos sujeitos da EJA nas prisões. Neste capítulo, o objetivo é apresentar uma ação educativa emancipatória, assim argumenta-se que a pedagogia que deve ser desenvolvida no ambiente carcerário leve os indivíduos privados de liberdade a contar e recortar suas histórias de vida em um processo de ressignificação que ocorre a partir da ação de narra-se. Mas para além disso, defende essa metodologia como uma perspectiva contra hegemônica que garante aos que estão em cárcere o direito de dizer-se e assim não permanecer presos aos rótulos que os impedem de serem mais. Sendo assim, neste capítulo, também, há um chamado aos responsáveis pela educação nas prisões a reafirmar o compromisso engajado com o trabalho junto aos privados de liberdade em um movimento de escutar e permitir que suas vozes sejam ouvidas rompendo com a lógica mantenedora das prisões. É sem dúvida, um encadeamento de ideias que norteiam como deve ser construída a educação nas prisões junto com as pessoas presas tomando-as protagonistas em um

processo de construção de cidadania e democracia a partir da educação em e para os direitos humanos.

Sumariamente, este caminho metodológico sugere um rompimento como o que costumeiramente fazemos nas ciências sociais. Fomos ensinados a aderir, a compor quadros, a reproduzir, para só então chegar a um pensamento próprio. Nesta pesquisa fez-se um exercício de autoridade, de autoria, quando se interpreta, que é mais que compreender. Foi um verdadeiro processo de afirmação epistemológica e de “desobediência às amarras impostas por uma tradição” (Matos-de-Souza, 2022c, p.37).

– Capítulo 1 –

O SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO: *A Educação de Jovens e Adultos nas prisões*

O olhar da realidade: as vozes que ecoam no tempo...

*“Ali, vem o policial que já me viu na TV espalhar a moral
Veio se arrepender de ter me tratado mal
Chegou pra mim, sem aquela cara de mal: Fala mano
Abraça mano, irmãos da comunidade, sonhadores iguais
Sei do que estou falando há um véu
Entre as classes (Entre as casas)
Entre os bancos, há um véu, uma cortina
Um espanto, que pra atravessar
Só rasgando, atravessando a parede
A invisível parede, apareço no pátio
(Na tela), na janela das celebridades
Mas minha palavra não sou só eu, minha palavra é a cidade
Mundão redondo, (capão redondo)
Coração redondo na ciranda da solidariedade
A rua é noiz cumpâdi, quem vê só um lado do mundo
Só sabe uma parte da verdade
Inventando o que somos, minha mão no jogo eu ponho
Vivo do que componho, sou milionário do sonho”*

(Emicida)

Essa pesquisa é um convite para olharmos o outro lado do mundo, para escutar outras narrativas, para rasgar o véu que existe entre nós, o véu que nos separa, e assim escutar as vozes silenciadas. Sendo assim, é um chamado a reconhecer as prisões como mecanismo de perpetuação do racismo estrutural, mantenedor das prisões e viver a interdição moral de confrontar o que nos disseram como "verdade" com outras verdades, comumente, emudecidas, significando, então, a recuperação de histórias invisibilizadas dos sujeitos que vivenciam o sistema prisional.

Para entender as realidades atuais é preciso voltar no tempo, nas histórias, recuperar memórias e abdicar rapidamente de nossos velhos hábitos de pensar. Por isso, a nossa história começa com a chegada dos portugueses ao Brasil, e a construção da relação entre os povos nativos e os invasores construída a partir da ideia de “poder saber” (Borges, 2020; Gomes, 2012), cujo o argumento sombrio da modernidade, da falácia desenvolvimentista, serviu para "ocultar o outro" e promover o eurocentrismo como verdade absoluta.

A posteriore, com base na matriz científicista naturalista, fez-se uso da diferença no biotipo para estigmatizar os índios e os negros escravizados como seres naturalmente inferiores, a partir da ideologia racista, que os consideraram incapazes de se tornarem sujeitos e, assim, passaram a justificar a relação desigual que se construiria a partir dali. Desta forma, os colonizadores partiam, então, do “mito ôntico de inferioridade” (Arroyo, 2017a, p. 98) para hierarquizar as relações (Borges, 2020; Mantelli et al, 2021), colocando-se como superiores e detentores do saber, ao passo que o outros eram tidos como inferiores (Gonzalez & Hasenbalg, 2022; Góes, 2021; Moreira & José, 2020), “em estado de natureza, incapazes de participar na produção intelectual, cultural, ética da humanidade” (Arroyo, 2017a, p. 98) restando-lhes encarnar no corpo os ideais do sujeito branco em uma postura que recusa, nega e anula a presença o que é diferente.

Neste contexto, foi se constituindo os primeiros ordenamentos jurídicos, alicerçados na organização jurídica vinda de Portugal, ignorando a forma como esses povos tratavam os transgressores em suas culturas. Nessa conjuntura, as leis eram executadas fazendo acepção das pessoas e punindo de forma extremamente peculiar e cruel os bárbaros, pagãos, os inferiores por natureza, constituindo um verdadeiro processo de extermínio em massa e de marginalização social, muito semelhante com o que temos, hoje, como sistema punitivo. É certo, que a cada troca de regime político, houve mudanças significativas nas leis e, conseqüentemente, nas penas que regem a execução penal no Brasil, porém, essas mesmas leis e penas mantiveram, ao longo do tempo, a segregação, a marginalização dessas pessoas alimentando as desigualdades sociais no país, ou seja, configuram tratamento desigual àqueles cuja a lógica do pensamento abissal foram considerados sem alma, inferiores, inexistentes (Borges, 2020; Gomes, 2012; Grosfoguel, 2008).

Tal processo provocou o genocídio físico, cultural, epistemológico desses povos, destituindo-se a memória, o conhecimento e a espiritualidade de forma avassaladora (Borges, 2020; Grosfoguel, 2016). Atualmente, ainda prevalece essa lógica: o Estado e parte da sociedade entendem que existem seres humanos menos humanos que outros, por causa da diferença de

gênero, diversidade sexual, religião, etnia/raça, grau de escolaridade e poder aquisitivo, entre outros aspectos (Torquato, 2022).

Como tal, "esta noção foi-se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico" (Gomes, 2012, p. 727; Freire, 2021), condicionando uns como inferiores, bárbaros e selvagens e os outros, brancos, como superiores, civilizados e racionais (Góes, 2021; Gonzalez & Hasenbalg, 2022; Moreira & José 2020). Desse modo, a formação do Brasil foi organizada sob as bases do sistema colonial, racista e injusto, garantindo privilégios epistêmicos em torno do homem branco, subsidiando a manutenção do mercantilismo, capitalista (Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2011) que considera a Europa o modelo de modernização a ser seguido e a América latina como alheia, coadjuvante, sem nenhuma importância nesse processo, partindo dessa premissa, a Europa passa a impor o seu modo de ser aos outros, seja pela exclusão ou eliminação.

Nesta perspectiva desumanizante, o sistema prisional brasileiro foi-se estabelecendo envolto da cultura pautada nos valores coloniais, racistas e cruéis que manteve parte da sociedade como subalterna, impossibilitada de ser, saber e poder. Assim, essa cultura alimentou um imaginário individual e coletivo a respeito dos humanos inferiorizados – pensamento validado por uma narrativa hegemônica que faz uso, intencionalmente, desse imaginário e do rigor da lei para encarcerar uma parcela específica da população, tornando as prisões lugares destinados a grupos sociorraciais (Borges, 2020; Calhau & Nogueira, 2022; Mantelli et al., 2021). É inegável a correlação entre as raízes do sistema prisional, a criminalização excessiva, a servidão e a escravização.

Nessa conjuntura, os discursos discriminatórios, então, induzem a dominação racial e impedem que os povos originários e os africanos escravizados sejam tratados como humanos e inseridos como cidadãos. Tratados assim são considerados como animais, podendo ser escravizados, subalternizados, criminalizados e exterminados (Borges, 2020; Grosfoguel, 2016; Mantelli et al., 2021). Nesse viés, pensamos as prisões como algo apartado de nós e por isso o problema passa a não ser nosso, mas do outro, assim, as cadeias foram constituídas sem a menor preocupação com as condições para o cumprimento de pena daqueles privados de liberdade, conferindo legitimidade a uma dominação injusta e violenta.

Dessarte, para Baratta (2002), a base de nosso sistema penal está alicerçada em uma ciência integrada em que o ordenamento jurídico está ligado à concepção de homem e de sociedade. Desta

forma, o sistema penal está fundamentado na ideologia da defesa social pautados pelos princípios da legitimidade, princípio de bem e do mal, princípio da culpabilidade, princípio da finalidade ou prevenção, princípio da igualdade, princípio do interesse social que conferem ao crime um sentido ôntico, relacionando o conceito de crime a condição de inferioridade dos negros, mulatos, índios, mestiços, dos inferiores.

Seguindo essa lógica, o descaso se repete com o passar do tempo e, apesar das várias mudanças na legislação penal brasileira, algumas características do período colonial parecem perdurar, como, por exemplo, a diferenciação de pena de acordo com a classe social (Borges, 2020; Calháu & Nogueira, 2022; Shichor, 1993). Isso porque o sistema jurídico brasileiro está vinculado às ideologias coloniais – fundamentais para a solidificação desse pensamento. Assim, a liberdade, o regime de escravidão, o genocídio e a exploração dos povos colonizados se desenvolveram ao mesmo tempo. Nesse contexto, a ideia de sujeito de direito induz a crença no mito da igualdade, forjado “pela exclusão material, subjetiva e epistêmica dos povos subalternizados” (Pires, 2019, p. 71).

Dessa forma, ao analisar o ordenamento jurídico brasileiro, percebe-se como a ideia de punir se correlaciona com discursos que justificam a existência das prisões para a manutenção do *status quo*, reafirmando e acentuando as desigualdades sociais. Para manter essa lógica, a punição ganha significados que validam a crueldade. Assim, punir serve para: recordar a lei; defender a sociedade; transformar o sofrimento em infelicidade; e, educar os indivíduos (Garapon, 2002). Assim, os indivíduos presos não podem reagir ou impor a sua existência; por conseguinte, tornar as pessoas em privação de liberdade invisíveis é o papel fundamental do encarceramento em massa no Brasil (Calháu & Nogueira, 2022; Garapon, 2002; Vasques, 2020).

Mesmo diante de tudo isso, a sociedade insiste em manter um pensamento determinista do colonizador, negando direitos e mantendo excluídos os excluídos (Gatti & André, 2014). Certamente, após a abolição da escravidão, os abolidos do trabalho escravo também tiveram negados vários direitos, inclusive, o direito à educação e aos meios de produção para sua própria sobrevivência – o que lhes negou, conseqüentemente, cidadania e ascensão social, sendo impossibilitados de fugir da marginalidade (Vasques, 2020).

Permanecendo nessa lógica, sem se preocupar com as condições para o cumprimento de pena, as prisões estão cada vez mais caóticas, sobretudo, em relação ao cumprimento dos direitos humanos. Nesse viés o Brasil, segundo o *ranking* da *World Prison Brief*, do Instituto de Pesquisa

de Política Criminal da Universidade de Londres, que considera mais de 200 países e territórios, está entre os países que mais prendem no mundo (Brasil, 2021). E ainda, segundo o último relatório do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de dezembro de 2019 (Melo, s. d.), do DEPEN, atualmente, Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), a população carcerária nacional é de 748.009, ao passo que os presídios existentes no país suportam cerca de 435.084 indivíduos. Portanto, tem-se um déficit de 312.925 vagas – o que significa que quase metade dessa população encontra-se em celas superlotadas, situações desumanas e unidades prisionais precárias, com seus direitos básicos desrespeitados. Nessa configuração, não há como não traçar semelhanças entre as prisões, tanto no modo de abrigar, no modo de funcionar e na forma física, com as senzalas e os navios que transportavam os africanos para serem escravizados no Brasil (Borges, 2020; Calháu & Nogueira, 2022).

Ademais, no Distrito Federal, esse panorama não é diferente, cuja população é de 16.636 presos, apresentando uma taxa de ocupação de 226,72% (Sequeira et al., 2020). E ainda, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Distrito Federal ocupa o terceiro lugar no *ranking* de déficit de vagas carcerárias no país (Marques, et al, 2019) – realidade que parece não comover a sociedade em geral, pois, o clamor é que mais indivíduos sejam presos não importando as condições para o cumprimento da pena. Certo é que somente a retirada do convívio social já se configura em uma punição demasiada, mas é evidente a obstinação do Estado e da sociedade em condenar, encarcerar, desumanizar e impor situações ainda piores, conferindo às prisões locais semelhantes às masmorras, remetendo ao Brasil escravocrata de outrora (Calháu & Nogueira, 2022; Mantelli et al., 2021).

Por outro lado, na contramão desse cenário, a luta pelos direitos humanos possibilitou a criação de ditames que normatizam o sistema e reconhecem os direitos da pessoa em privação de liberdade. Por exemplo: na Lei de Execução Penal (LEP) – Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Brasil, 1984) –, em seus artigos 10º e 11º, têm-se elencados como direitos dos indivíduos presos as seguintes assistências: à saúde, jurídica, educacional, material, social e religiosa, visando preservar a integridade física e emocional e promover o retorno do indivíduo preso à convivência em sociedade. Fato é que o clamor pelo encarceramento em massa, por vezes, cruel e desumano, não retira de outrem o direito à educação e às demais assistências. Logo, faz-se necessário pensar na educação como obrigação do Estado, e, portanto, da escola pública. Uma educação que seja capaz que levar as pessoas a contar suas histórias, que os garanta o direito a uma vida justa e

humana. Assim, uma educação que seja feita de resistências por libertação em que os sujeitos sejam aproximados de seus itinerários educativos, sociais. Levando-os a serem sujeitos de decisão. Além disso, os leve a saberem-se no mundo, por humanização, reconhecendo a desumanização em um constante movimento de busca, de inacabamento. Desta feita, a seguir vamos pensar na Educação de Jovens e Adultos ao longo da história do Brasil e como direito da pessoas privada de liberdade. Desta maneira, seremos chamados a refletir o quanto essa educação se aproxima ou se distancia a EJA descrita pela pesquisadora.

O olhar a EJA nas prisões como direito.

Quando eu cheguei no sistema prisional, ainda não tinha uma escola de fato, **uma escola pública, não tinha sequer definido a modalidade. Se priorizava muito a questão da alfabetização** que era mais uma forma de passar o tempo, e era para que a pessoa pelo menos soubesse assinar seu nome. Então, não tinha uma modalidade, não tinha nem professores da rede, porque quem estava naquela época eram os professores cedidos, convidados. A secretaria de educação cedia, mas **não era para trabalhar na condição de regente, mas, sim, como coordenadores de pessoas privadas de liberdade.** Fazia um processo seletivo com algumas pessoas presas, selecionadas pelos policiais, **aqueles que tinham comportamento mais adequado, aqueles que tinham uma boa relação com os seus pares, aqueles que tinham um nível de escolarização mais elevado.** Então, a gente coordenava com esses escolhidos pela segurança e nós levávamos o material, fazíamos a coordenação como se fizessem uma formação continuada com dessas pessoas e elas que entravam em sala, porque os professores não tinham permissão de entrar em sala, ter contato com as pessoas que estavam privado Liberdade. Isso foi, também, uma luta muito grande de alguns professores. Não entendemos aquilo, achávamos e estávamos certos e certas de assim que tinha que ser, porque aquelas pessoas, independente da condição delas, elas tinham direito à educação. Não era porque estavam privadas de liberdade que elas não tinham direito à educação pública, ofertada pelo Estado com professores habilitados, qualificados para tal. Então, a gente lutou muito para que a segurança, porque não era a educação, era a segurança quem tinha essa resistência. Nesse processo de avaliação da valorização do profissional professor e professora nós fizemos essa luta. Porque sempre naquele jargão que a gente diz: que todo mundo, todas as outras profissões podem se tornar professor, mas o professor não pode se tornar outras profissões. Então, a gente começou a dizer: não, somos nós, esse papel é do professor. O médico que vem aqui é o médico da rede, não tem médico preso que se faz médico da noite para o dia. O policial faltava, faltavam policiais, inclusive tinham policiais encarcerados, mas ele não podia sair de lá e assumir o papel do policial, porque estava faltando policial. Aí você tinha outros profissionais: assistentes social, nós tínhamos na ala aquelas pessoas presas com escolarização, com nível superior, a ala considerada especial, e ali você tinha algumas profissões: professores, policiais, médicos assistente social, mas ninguém ia lá e tirava um desses profissionais para assumir o papel porque não tinha esse profissional na cadeia. **Só**

valia para professor, e aí nós começamos a fazer esse debate. Até porque a gente entendia que lá naquela situação com aqueles presos atuando na educação de pessoas presas, ficava um pouco aquém, porque a educação ela não avançava na função social dela, porque não era só para alfabetizar, só para trabalhar conteúdos, você tinha que trabalhar a questão da construção de valores, de resgate de valores, porque era um direito, mas ela tem a função social dela que é de contribuir para reinserção daquelas pessoas. E o monitor que era o professor privado de liberdade ele não se sentia vontade, ele não tinha as credenciais para isso, os colegas não o aceitavam trabalhar, por exemplo, questão da ética, da Cidadania, a questão do ambiente, dos temas transversais, que são importantíssimos, eles não aceitavam. **Então, ficava muito, tão simplesmente, nos conteúdos.** E aí a gente avançou. Até que depois a gente, mesmo não sendo uma escola pública, **a gente avançou implemento a EJA** (Delzair, 2023, grifos da autora).

As prisões nada mais são do que depósitos dos problemas que o poder público se mostra incapaz de resolver, baseado em um sistema socioeconômico perverso e profuso. Por esse motivo, não é permitido que os professores exerçam suas atribuições de docente. A resistência da segurança em anuir que os professores atuem junto aos alunos presos, fazem parte de um discurso que deve ser mantido: primeiro que aquelas pessoas são "monstros" que nem o professor pode chegar perto, segundo, que a educação pode ser ofertada de qualquer maneira para se "cumprir" a legislação e não para garantir um direito, terceiro, que a educação é menor na cadeia, porque as outras atividades funcionam, mas a educação não. Desse modo, nas prisões, "jovens negros das classes populares, visto que mais da metade dos encarcerados são negros e pardos, experimentam a mesma negligência do Estado em relação ao direito à educação que já conheceram no contexto extramuros, em sua infância adolescente" (Onofre et al., 2018, p. 467).

Na verdade, a real intenção é impedir que essas pessoas tenham acesso àquilo que pode devolvê-las à dignidade. É manter o projeto colonizador que os inferioriza, os invisibiliza. Assim o importante é manter a educação sob controle, sob vigília, pode acontecer, mas em qualquer lugar, com qualquer material didático e com qualquer infraestrutura. Destarte, o objetivo da prisão é, simplesmente, formar um sujeito obediente e disciplinado, não o tornar sujeito emancipado, liberto, capaz de dizer-se.

Outro aspecto importante na narrativa de Delzair (2023) é o fato dessa educação ser voltada apenas para a alfabetização, aprender a escrever o nome e para passar o tempo. Nesse trecho fica explícito a falta de compreensão da EJA reduzindo apenas ao processo de alfabetização, nos remetendo a um período cuja pressão internacional obrigou o Brasil a ofertar educação para

adultos, em uma perspectiva desenvolvimentista, sem preocupação com o processo formativo emancipador. Esse aspecto também aparece na EJA “regular” atualmente, sendo necessário ampliar as perspectivas e possibilidades dessa modalidade de forma que os sujeitos possam ter acesso aos seus direitos e exercer a sua cidadania, com base em uma educação que não esteja a serviço da desumanização, da opressão, mas a serviço da libertação e da emancipação (Freitas et al., 2021; Freire, 2021; Sena & Matos-de-Souza, 2013).

Outro ponto de suma relevância é o fato de que a segurança não queria que os professores tivessem contato com os presos. Os motivos pelos quais a educação é tida como um risco dentro do sistema está diretamente ligado ao fato de que a educação permite que essas pessoas consigam ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Se sempre lhe foi negado esse direito, por que nas prisões ele seria garantido? Não seria, por isso, a oferta, muitas vezes, falseia as reais intenções do estado e de boa parte de nossa sociedade, configura caridade, favor, mas não direito. Apesar das prisões serem antissociais e deturpar qualquer possibilidade de sociabilidade saudável (Chies, 2013), a educação ainda é a possibilidade de mudança desse cenário.

Sem dúvida, é importante entender a história para a efetivação da EJA nos estabelecimentos prisionais do país e do Distrito Federal. Compreender os começos e os recomeços de luta para a efetivação desse modal educacional é também um modo de entender como o racismo estrutural tem legitimado sistematicamente privilégios às pessoas brancas. Desta forma, a busca por igualdade racial, social e de gênero perpassa pelo cumprimento do direito à educação àqueles em situação de cárcere.

Pouco mais de cinquenta anos antes do meu ingresso no sistema, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948) é que se iniciam as primeiras atividades educativas nos presídios brasileiros, coincidindo com o período que o Brasil passou a se preocupar com a oferta de educação para os adultos, uma vez que quase metade da população era analfabeta, ao passo que se propagava que o atraso no Brasil se devia à falta de instrução da população adulta.

Também foi nessa época que a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o documento intitulado *Regras de Mandela: Regras Mínimas para o Tratamento do Prisioneiro*^[6], atualizado recentemente, incorporando doutrinas de direitos humanos para tomá-las como parâmetros na reestruturação do atual modelo de sistema penal e percepção do papel do

encarceramento para a sociedade (Brasil, 2016). Tem-se ali, na regra n. 4²⁰, os objetivos da pena e da educação e como alcançá-los: reinsserir socialmente as pessoas presas e para isso oferecer educação, formação profissional, trabalho e outras assistências. Reafirma-se, então, a concepção de educação como prática à liberdade, porém, mantendo uma ambivalência sobre a educação também como ação reformadora. Além do documento supramencionado, a LEP, em seus arts. 17, 18 e 18-A²¹, também especifica como deve acontecer a assistência educacional nos estabelecimentos prisionais, em caráter obrigatório, pelo sistema público e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

À vista disso, é importante compreender a oferta de educação nos ambientes prisionais, como a Educação de Jovens e Adultos, se constituiu de forma marginal, pouco valorizada, com caráter assistencialista, emergencista, reducionista e voluntarista, apresenta em sua história marcas de descontinuidade e retrocesso (Sena & Matos-de-Souza, 2013).

Diante disso, a educação nas prisões tem mais evidencia no Brasil por volta de 1950. Assim, há registro de atividades educacionais na Penitenciária Central do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Tinha-se ali uma atividade informal, não instituída pelo sistema educacional público,

²⁰ Regra 4:

1. Os objetivos de uma sentença de encarceramento ou de medida similar restritiva de liberdade são, prioritariamente, de proteger a sociedade contra a criminalidade e de reduzir a reincidência. Tais propósitos só podem ser alcançados se o período de encarceramento for utilizado para assegurar, na medida do possível, a **reintegração de tais indivíduos à sociedade após sua soltura, para que possam levar uma vida autossuficiente, com respeito às leis.**
2. Para esse fim, as administrações prisionais e demais autoridades competentes devem oferecer **educação, formação profissional e trabalho, bem como outras formas de assistência apropriadas e disponíveis, inclusive aquelas de natureza reparadora, moral, espiritual, social, esportiva e de saúde.** Tais programas, atividades e serviços devem ser oferecidos em consonância com as necessidades individuais de tratamento dos presos (BRASIL, 2016, p. 21) (grifo meu).

²¹ Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será **obrigatório**, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á **ao sistema estadual e municipal de ensino** e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de **Educação de Jovens e Adultos.** (Incluído pela Lei n. 13.163, de 2015)

[...] (BRASIL, 1984) (grifo meu).

mas criada por iniciativa de Caneppa²²: uma revista em formato de jornal, intitulado *A Estrela* como atividade educativa, cujo objetivo principal não era a educação formal e emancipadora, mas a representação positiva da administração da penitenciária (Tavares, 2020), pois os relatos das atividades desenvolvidas intramuros não tratavam das necessidades das pessoas presas, nem do processo de ressocialização e inserção na sociedade, mas da benevolência do responsável pela administração penitenciária da época, propaganda do bom trabalho realizado pelo Estado.

Com o passar do tempo, houve a necessidade de ampliar os estabelecimentos prisionais no país, e a lógica autopromoção e caridade a partir das atividades educativas se estendeu às outras unidades federativas, assim sem a preocupação em criar espaços distintos para a oferta de educação, as atividades educativas tinham finalidades outras que a instrução e socialização da pessoa privada de liberdade, em que há aqueles se "gratificam através de falsa generosidade" (Freire, 2021, p. 34).

Aqui, no Distrito Federal, em 1967, fundou-se o Núcleo de Custódia de Brasília (NCB), atual Centro de Detenção Provisória (CDP). No entanto, registros de atividades educacionais não foram identificados (possivelmente por não ter existido).

Mais de uma década depois, em 1979, inaugura-se o Centro de Integração e Reabilitação (CIR), sob o comando dos agentes penitenciários (policiais civis, bombeiros e outros servidores cedidos) deu início às atividades educativas, com apoio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²³) que, em parceria com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), atual SEEDF, e a Universidade de Brasília (UnB), tinham com objetivo principal a alfabetização, em uma perspectiva desenvolvimentista. Por essa razão, improvisaram três salas de aula e uma biblioteca, permitindo que alguns presos tivessem acesso à educação. Apesar de ter sido um avanço, o processo educacional se deu de modo precário, sem materiais didáticos, sem espaço físico (suficiente para as aulas), sem recursos humanos (professores, policiais e agentes administrativos) adequados (Santos, 2019 & Carneiro, 2016).

²² Dirigiu a Colônia Penal de Ilha Grande, a Penitenciária Central do Distrito Federal, sendo um dos seus idealizadores. E ainda, fez parte do Conselho Penitenciário do Distrito Federal e foi membro da Associação de Prisões de Nova York. Também vale destacar sua participação na criação da Associação Brasileira de Prisões, em 1952 (Tavares, 2020).

²³ Era o órgão de ação que em parceria com os estados e municípios articulava o Programa de Alfabetização Funcional de jovens e adultos, este programa foi considerado uma campanha de alfabetização.

Aqui ressalto que essa estratégia de ofertar a educação em parceria com organizações sociais e/ou movimentos sociais, com a execução direta dos serviços educativos, pode acarretar alguns riscos, entre os quais, delegar à sociedade civil a obrigação do ente público, a descontinuidade da oferta colocando em risco o direito à educação e a transformação em filantropia privada, além da precariedade das instalações físicas, dos recursos humanos e pedagógicos, e a improvisação da escolarização (Di Pierro, 2005).

Por isso a criação da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP-DF) – Lei n. 7.533, de 02 de setembro de 1986 (Brasil, 1986) foi um marco importante para a oferta de educação no sistema penitenciário –, cuja meta foi, inicialmente, de reintegrar, socialmente, os indivíduos restritos ou privados de liberdade visando a oferta de educação e trabalho, melhorando a assistência às atividades culturais e oficinas de estudo, assim essa criação significaria ter um ente público responsável pela educação nas prisões, saindo da informalidade e trazendo ao estado a obrigação de ofertar, atendendo parcialmente as especificações da LEP. Apesar da institucionalização da FUNAP como responsável pela oferta educacional, a implementação ocorreu de forma lenta.

Mesmo assim, os debates e as discussões sobre a educação para pessoas privadas de liberdade não cessaram, sendo intensificados. Internacionalmente, por exemplo, a 5ª Conferência de Hamburgo (1997) e o Plano de Ação para o Futuro, aprovados na V Conferência de Educação de Adultos (CONFINTEA – V)²⁴, trouxe o reconhecimento da necessidade de ter educação nas prisões na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em âmbito mundial, instituindo, desse modo, o direito à informação e acesso aos diferentes níveis de ensino. Em sendo assim, como resultado dos debates ressaltou-se a necessidade de elaboração e implementação nas prisões de programas de educação em todos os níveis, com a participação dos presos, considerando suas aspirações e necessidades, além de facilitar que outras pessoas pudessem trabalhar nas prisões, trazendo aos encarcerados a oportunidade de admissão em cursos diversos e a outras formações (Distrito Federal, 2015).

²⁴ A 5ª Confinteia em Hamburgo, 1997, teve notoriedade, pois antes dela haviam ocorrido outras conferências que fomentaram seminários estaduais e nacionais, fortalecendo o coletivo de luta pela EJA. O documento aprovado em assembleia no evento nacional não foi levado a Hamburgo. Dessa luta surgiu os fóruns, cujo o primeiro foi no rio de Janeiro. A modalidade ganhou visibilidade apesar de o Brasil não ter cumprido com os acordos. Em 2009 o Brasil sediou a 6ª Confinteia no primeiro governo do presidente Lula. Durante a pandemia houve a 7ª Confinteia em Marrocos.

Diante dessa conjuntura e com o crescimento da massa carcerária em 1997, tem-se a criação de outras Unidades Prisionais no DF: a Penitenciária Feminina no DF (PFDF) e o Centro de Progressão Penitenciária (CPP), mas, ambos, sem espaço específico destinado à realização de atividades educativas. Porém, com a criação da FUNAP e a assinatura do convênio com a SEEDF foi possível retomar a educação nas prisões, mas, ainda, de modo improvisado e inadequado. Desta forma, neste período, havia cerca de 17 professores da SEEDF (Carneiro, 2016; Castro, 2017), que trabalhavam como coordenadores da atividade educativa executada pelos presos. Estes eram monitores, orientados pelos professores que não tinham contato direto com os alunos por exigência da segurança. Delzair entra no sistema nessa época, podemos observar na narrativa que ela traz a luta dos professores para mudar essa realidade.

Em 2000, mais uma unidade foi criada: a Penitenciária do Distrito Federal I (PDF I), foi a primeira unidade que teve um professor coordenador local, indicado pela direção executiva da FUNAP, para organizar a oferta de educação. As demais unidades não tinham esse coordenador, o que dificultava as articulações entre educação e segurança.

A educação ainda não era atrativa para as pessoas privadas de liberdade, muitos deixavam a escola para trabalhar. Assim, em 2002, a Vara de Execução Criminal (VEC), atual Vara de Execuções Penais (VEP), instituiu a remição de pena pelo estudo, na proporção de 18 horas de estudo por 1 dia de pena. É importante salientar que a remição pelo estudo era inferior à remição pelo trabalho, o que fez com que vários estudantes optarem pelo trabalho e não pelo estudo.

A oferta de educação até 2004 se deu via supletivo 1º e 2º graus, onde as aulas eram ministradas por poucos professores e monitores²⁵. Nesse mesmo período, a EJA foi instituída no Distrito Federal como modalidade de educação àqueles privados de liberdade – o que já era previsto na LEP, mas que ainda era debatido entre os profissionais da educação. Nessa época tem-se a elevação do número de professores cedidos pela SEEDF. O segundo e o terceiro segmentos²⁶ da EJA passam, então, a aprovar, classificar e reclassificar os alunos, ao passo que somente o

²⁵ Indivíduo privado de liberdade, contratado pela Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e autorizado a trabalhar nos espaços dentro da prisão, por salário e remição de pena.

²⁶ A modalidade de Educação de Jovens e Adultos é dividida em três segmentos. O primeiro segmento da EJA tem quatro etapas e corresponde ao Ensino Fundamental I – anos iniciais (1º ao 5º ano); o segundo segmento da EJA tem vai da quinta a oitava etapa e corresponde ao Ensino Fundamental II – anos finais (6º ao 9º ano) e o terceiro segmento da EJA tem três etapas e corresponde ao Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

primeiro segmento da EJA permanece sendo avaliado pelos Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS)²⁷

Em 2006, foi criada a Penitenciária do Distrito Federal II (PDF II) e, novamente, houve um aumento do quantitativo de professores – de 30 para 60 profissionais (Carneiro, 2016), mas os espaços destinados à educação continuavam improvisados. As discussões sobre a educação em ambientes prisionais continuam e, na 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 2009, reafirma-se o direito à educação em casos de cumprimento de medida judicial de privação de liberdade (Distrito Federal, 2015).

No ano seguinte, no Distrito Federal, uma servidora da carreira assistencial da SEEDF foi cedida à FUNAP-DF para o trabalho de secretária que, entre as suas atribuições, acompanhava a documentação e a certificação dos estudantes. Além disso, a Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB-CNE-MEC), que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nas prisões, apresenta, em seu art. 2º, a garantia de que a educação nas prisões deve atender às especificidades dos diferentes níveis e das modalidades de educação, devendo se estender aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança.

E ainda, tem-se em seu art. 3º algumas orientações que deveriam ser obedecidas para a oferta da educação nas prisões, entre as quais, a atribuição da responsabilidade de oferta da educação nos Estados e no Distrito Federal, pela Secretaria de Educação, em articulação com as Administrações Penitenciárias, o MEC e o Ministério da Justiça (MJ). Institui-se também que deve ser financiada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que deve estar associada às ações de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e programas de implantação, recuperação e manutenção de biblioteca, inclusive, as ações de valorização dos profissionais que trabalham nesses espaços.

Mais recentemente, tem-se o Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), tratando da

²⁷ Era a prova de certificação para o 2º e 3º segmentos, pois não havia uma unidade escolar nas prisões que pudesse certificar os alunos.

oferta de educação para aqueles em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade. Seu art. 2º institui a educação básica no modal EJA, bem como a Educação Profissional e Tecnológica, e a Educação Superior. Além disso, apresenta como diretrizes as seguintes ações: a promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade deve ocorrer via educação, bem como a integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal.

Portanto, a educação constituída para o Sistema Prisional do Distrito Federal realizar-se-á na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJAIT, na forma integrada à educação profissional e numa concepção ampliada que compreende a educação como direito universal de aprender ao longo da vida, integrando as políticas educacionais para além da alfabetização e assegurando condições de ingresso, permanência e continuação na rede pública de ensino (Distrito Federal, 2015).

Até 2015, a educação nas prisões do Distrito Federal se dava a partir de um termo de cooperação entre a FUNAP-DF e a SEEDF. Mas, uma série de debates trazem a possibilidade de institucionalizar a escola dentro do Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

[...] fato de que, não sendo institucionalizada, a educação em ambientes de restrição ou privação de liberdade ocorria de forma não procedimental, variando discricionariamente, conforme a gestão da Unidade Prisional e do próprio governo, não se caracterizando como uma política pública de Estado garantida como direito desta população. Criava-se, portanto, um contexto que dificultava a própria oferta desta escolarização, tendo por resultado a invisibilidade e a manutenção da informalidade deste processo de ensino e aprendizagem, além do consequente fomento de uma série de fatores que dificultavam a preservação e ampliação da oferta da escolarização para este público tão específico (Carneiro, 2016, p. 40).

Assim, a SEEDF, junto aos profissionais de educação que atuavam com o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) e a sociedade civil organizada, seguindo os rumos que, nacional e internacionalmente, vinham sendo adotados para a educação no sistema prisional, por meio da Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015, criou a primeira Unidade Escolar (UE) do Sistema Prisional: o Centro Educacional 01 (CED 01) de Brasília (Distrito Federal, 2021). Seus professores são do quadro efetivo e temporário da SEEDF, aprovados em banca avaliadora, antes de ingressarem nas prisões, e são submetidos às regras das pastas de Educação e Segurança Pública (Castro, 2017).

Hoje, todas as unidades prisionais do DF têm atividades educacionais, apesar disso, segundo dados do DEPEN, apenas 16% da massa carcerária têm acesso à educação ofertada pela

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (Brasil, 2022a). Assim, dos 16.636 indivíduos presos na referida Unidade da Federação (UF), aproximadamente 1.500 indivíduos, em sua maioria, negros e pardos, encontram-se em atividade educacional formal. Nessa conjuntura, a comunidade escolar e parte da sociedade civil permanecem em luta para que as demandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões sejam percebidas e configurem em melhorias e no cumprimento dos direitos que tais indivíduos fazem jus.

Conforme o exposto, somente em 2015, depois de anos de debates, algumas demandas da oferta da educação nas prisões foram elencadas na meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE), Lei nº 5.499 de 2015 (Distrito Federal, 2015). Tal meta prevê o aumento de 50% da oferta de EJA àqueles em cumprimento de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, no período 2015-2024. Para tanto, foram estabelecidas mais de 20 estratégias, entre as quais, a criação da unidade escolar pública, com autonomia pedagógica e gestão administrativa dentro do sistema penitenciário. No caso da UF em questão, esta foi a última região que institucionalizou a escola pública para esse fim (Lima & Cavalcante, 2018). Essa institucionalização foi marcada por um processo de debates e luta dos professores, Delzair descreve como isso ocorreu:

"E aí a gente avançou. Até que depois a gente, mesmo não sendo uma escola pública, a gente **avançou implemento a EJA**, a gente ficava, como se fosse anexados a uma unidade escolar da rede, nós pertencemos a uma escola vinculada e a FUNAP. Exatamente é uma escola da rede, mas aí também tinha os problemas porque a direção não era de lá, não estava lá na hora dos critérios para avaliação para pessoa ir trabalhar, você tinha uns problemas com os colegas daquela outra escola porque era da mesma escola, mas não podia ir para lá, então, assim era muito conflitante e não atendia as demandas de lá. Não atendia, porque aquela escola era como uma escola de ensino especial que aqui fora tem o seu perfil, tem a sua proposta pedagógica. A escola rural, escola do campo, lá, também, tinha que ter as suas especificidades a partir daquela realidade, elencar as necessidades dos estudantes, das estudantes, então, a gente **começou a fazer debate junto com os sindicatos professores, com Comissão de Direitos Humanos da Câmara Distrital, da Câmara Federal e a gente foi avançando**. Até que a gente criou. Foi uma luta muito grande para institucionalizar. Porque ali você tinha uma escola. Nós tínhamos a figura do coordenador, mas não era uma escola da rede. E aí tivemos o avanço, assim, foi uma luta, eu acho que isso, também, foi muito importante para a educação do DF. **Importante para garantir o direito àquelas pessoas, porque garantir, entre aspas, porque eu acho que até hoje, eu saí de lá tem 10 anos, e eu vejo uma oscilação: acontece avanços e recuos, recuos e avanço, mas assim, o fato de ter criado escola a gente avançou, porque a gente impôs**. Você criou o espaço, a gente delimitou que ali tem uma escola. Por mais que as pessoas não vejam como direito e ainda acham que aquelas pessoas não têm esse direito, que a educação é um brinde é um prêmio, mas o fato de ter uma escola pública lá faz a demarcação, como direito daquelas pessoas. **O estado está ali, ele pode não conseguir**

avançar ou não querer, o que eu acho que não é porque não consegue, é uma questão de opção, porque não é prioridade, porque não quer fazer o enfrentamento. E aí não é só o estado, porque você tem lá algumas secretarias que estão dentro do mesmo governo e só a educação que não consegue fazer valer o seu papel, o seu espaço, e fazer com que ela compra a sua função, então, eu acho que é mais uma questão de opção como é nível de país da educação não ser prioridade para os governos. E aí você tem a EJA, que se você consegue avançar nos outros níveis e modalidades, quando você chega na EJA, ela já não é mais prioridade e você vai ficando, não tem investimento na formação, nos materiais didático, sejam em quantidades ou qualidade e aí quando você faz o recorte da EJA que chega lá, aí complica muito mais" (Delzair, 2023).

Segundo Delzair, a escola nas prisões não era institucionalidade e por isso apresentava inúmeros dificultadores. Um aspecto importante é que as mudanças alcançadas foram fruto de um processo dialógico dos docentes com a sociedade no intuito de sensibilizar a sociedade quanto às necessidades dessa parcela da população. Seguindo o seu raciocínio, foram anos de debates para conseguir que a institucionalização de uma escola pública nas prisões fosse efetivada, isso porque segundo ela falta vontade do ente público em fazer cumprir a lei. Por isso, a necessidade de um grupo de professores engajados, lembrando ao estado a obrigação de fazer o que a legislação determina.

Essa postura do estado descrito por Delzair ainda permanece, por isso, com pouco mais de um ano para encerrar a vigência do Plano de Distrital de Educação (PDE), lei nº 5.499/2015, não se tem clareza e transparência na implementação das políticas públicas e dos dados para avaliar o quanto já foi alcançado. Neste plano, a meta 10 expressa as demandas da população carcerária e da EJA nas prisões com 26 estratégias que estabelecem as prioridades, as metas e apontam os caminhos para cumprir a lei e garantir os direitos dessas pessoas. Mas, o que pode ser percebido são medidas aligeiradas, centralizadas, sem planejamento em reuniões de gabinete e sem debate com a comunidade educativa tanto da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), quanto da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Distrito Federal (SESIPE-DF), para acelerar o "cumprimento" parcial de algumas dessas estratégias, sem a menor preocupação com os impactos dessas medidas no ambiente escolar e no desenvolvimento da educação nos espaços de privação de liberdade.

Neste contexto, a meta 10 prevê que no último ano de vigência 50% da população carcerária seja atendida em EJA integrada à educação profissional, mas no que tange ao aumento da oferta formal de educação, não houve grandes avanços. Segundo dados do DEPEN, por exemplo,

identificou-se algum aumento na oferta de atividades educacionais no período 2019-2021 (Brasil, 2022a) – aumento que não tem relação com a oferta de educação formal, pois, o quantitativo de aluno no 1º semestre de 2022 permanece o mesmo, segundo censo escolar (2022) da unidade escolar, mantendo-se nos 16% de oferta, mesmo havendo um aumento do número de salas, em razão da construção de mais duas unidades prisionais no complexo penitenciário do Distrito Federal.

Nessa lógica, de fato, a elevação dos índices de atividade educacional apresentada nos dados do DEPEN esconde a inércia e a falta de políticas públicas para fomentar a ampliação da oferta de educação formal nos estabelecimentos prisionais do Distrito Federal. Nesse sentido, os dados apresentados não deixam claro o que seria “atividade educacional complementar”, configurando, assim, a falsa impressão que os índices de oferta da educação nas prisões aumentaram, quase atingindo o percentual proposto na meta 10 do PDE (Distrito Federal, 2015).

Além disso, há a previsão de implementação da Educação à Distância (EaD), cujo projeto político foi construído pelos professores do CED 01 de Brasília, mas sua implementação não está sendo debatida e executada com a participação deles. Nesse caminho, a gestão central da SEEDF e da SEAPE seguem ignorando os responsáveis pela execução das atividades educativas nas prisões os tornando, ainda mais, invisibilizados e alheios a maioria das decisões, eles permanecem ignorando que o engajamento de quem executa possibilita que haja mais sucesso para a efetivação de um pleito.

Ademais, embora as Diretrizes Operacionais da EJA (Distrito Federal, 2021) já apresente uma matriz curricular para a execução de forma integrada da educação profissional, esse debate, na Unidade Escolar (UE) não teve início. Nesse percurso, a implementação que precisa acontecer neste ano, vai ser realizada sem que a comunidade educativa esteja preparada. À vista disso, a atividade formativa da semana pedagógica de 2023, por exemplo, poderia ter sido usada para fomentar essa discussão, inclusive fazendo a UE pensar-se, também, como responsável pelo cumprimento dessa meta, mas apenas foi usada para apresentar, aos professores, os documentos da EJA nas prisões pela SEEDF e SEAPE, visando a promoção dos ganhos que essa parceria trouxe a EJA nas prisões, mas não houve espaço para que fosse avaliado como essa parceria impactou professores e alunos, quais avanços e retrocessos houveram desde a institucionalização. Enquanto isso, o Sindicatos dos professores propôs uma semana pedagógica que articula as especificidades da rede. Nesse contexto, trouxe o debate sobre as necessidades da EJA e da implantação do PDE

com a participação de pesquisadores e representantes do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA - Fórum EJA)²⁸ visando trazer as perspectivas e possibilidades dessa implementação, construindo e apontando caminhos de forma que os sujeitos da EJA possam participar ativamente desse debate e da sua efetivação, porém poucos aderiram a essa perspectiva de formação.

Diante desse panorama é primordial ressaltar que além da oferta de uma política pública, é imprescindível um olhar mais atento às necessidades da escola e ao real cumprimento das estratégias para o atendimento educacional no sistema prisional. Faz-se importante pensar e refletir que tipo de educação tem sido ofertada àqueles privados de liberdade, evitando medidas contrárias às concepções de educação da EJA, que visam, simplesmente, atingir as metas. Certamente, o que se conclui é a necessidade de cumprir a estratégia 10.5 que prevê a formação de um comitê para acompanhar, monitorar e avaliar a execução do PDE. Essa formação de comitê significa escutar os profissionais que atuam no sistema, além da inserção da sociedade civil, dos Fóruns EJA Brasil, dos direitos humanos, da associação dos presos, da defensoria pública, do Sinapen entre outros, no contexto prisional, possibilitando a participação ativa e construindo uma educação que devolva as pessoas em cárcere os seus direitos e a sua dignidade. Esse movimento rompe com a totalidade dessas instituições (Goffman, 2001) e abre ao diálogo tão necessário a Educação de Jovens e Adultos.

Apesar da relevância do debate sobre a eficácia da educação nas prisões e dessa perspectiva contraditória de sua oferta em ambientes altamente repressivos – presídios, por exemplo, onde “alguns funcionários, sobretudo os agentes penitenciários, não compreendem e não veem a educação escolar como algo relevante” (Duarte, 2013, p. 31), em que “a maioria considera que os presos não merecem e não têm direito à educação” (Duarte, 2013, p. 32) – faz-se necessário ressaltar a educação nas prisões como um direito humano estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948).

Aqui, a educação é reconhecida “como direito humano para o desenvolvimento da pessoa e fortalecimento do respeito aos direitos humanos universais e interdependentes” (ONU, 1948).

²⁸ É o movimento social fundado em 20 de outubro de 1989 pautando a luta em prol dos direitos dos jovens e adultos à educação emancipadora e voltada ao interesses da classe trabalhadora. Ao longo dos anos, vem expandindo sua atuação para além do processo de alfabetização, constituindo-se, portanto, em um movimento social plural que acolhe os diversos segmentos da sociedade civil que fazem EJA. Isto quer dizer que a maior participação se dá nos segmentos populares, mas seu exercício abarca parcerias de vários segmentos da sociedade, sem que com isso perca sua autonomia (Silveira et al, 2017).

Logo, todos os humanos devem ter esses direitos preservados e respeitados, pois, a educação proporciona o conhecimento de outros direitos e, conseqüentemente, a possibilidade do acesso a outros direitos. Nessa perspectiva, a educação nas prisões é um direito fundamental, e não uma regalia concedida pela administração penitenciária.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos, pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non*, que alarga o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (Cury, 2002).

À vista disso, para que a educação nas prisões seja realmente ofertada como direito faz-se necessário torná-la prioridade, além de ter respeitado as suas especificidades, pois é uma modalidade. Neste contexto deve ser pensada e executada a sujeitos de direitos e não a presos, para não incorrer no erro de outrora. Outrossim é fazer cumprir a legislação em uma construção coletiva e participativa com toda a comunidade educativa incluindo as pessoas privadas de liberdade e outros setores da sociedade.

Sumariamente, trazer o histórico de implementação da educação em ambientes de privação de liberdade é permitir que percebamos que, embora se configuram em movimentos constantes de luta para que a EJA nas prisões saísse de uma perspectiva de concessão para o direito inalienável à educação dos jovens e adultos em ambientes de privação de liberdade, é certo que sempre optou-se por manter a lógica determinista e segregadora do projeto colonizador em que não há preocupação em realmente fazer uma educação com viés emancipador. Desta maneira há o anseio de apresentar estatisticamente os índices de atendimento, aprovação e evasão de forma a promover a administração dos presídios sem uma análise qualitativa dos reais dados da EJA nas prisões, não existe sequer o acompanhamento real de quem iniciou e concluiu os estudos na EJA prisional e as situações de segurança que levam a evasão dentro do sistema. Os profissionais da educação não participam dos processos decisórios e assim a educação caminha longe dos princípios da educação de jovens e adultos freireanos. Apesar de ter tido avanços ao longo do tempo, sempre foram avanços limitados para manter o *status quo* e não comprometer o projeto racista e injusto que condicionam a vida dessas pessoas.

O olhar para além das grades... “o lugar dos corpos menores”

Em 2005, abre-se uma turma de primeiro segmento na Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP) na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), aos inimputáveis²⁹, com a oferta de uma turma de ensino especial, oficinas de teatro e agroecologia. É neste momento que minha história nas prisões tem início. Apesar de nenhuma experiência em educação nas prisões, comecei minha trajetória na Ala de Tratamento Psiquiátrico - ATP³⁰, a qual não tinha educação até minha chegada. Ao chegar no sistema prisional do Distrito Federal, particularmente, não sabia o que encontraria atrás daqueles muros e grades. Tive o primeiro contato com tal universo na ATP da Penitenciária Feminina do Distrito Federal - PFDF, que abriga aqueles sob medida de segurança, consideradas inimputáveis. Confesso que o susto foi muito maior do que imaginava. Não foram as pessoas presas que encontrei que me assustaram, mas sim, o ambiente insalubre, sujo e com mau cheiro. Aqui recordo Lourenço Filho (2018) que, em sua obra intitulada *Além das grades*, aponta o cheiro por ele identificado como algo insuportável, de carniça, fétido e agressivo ao olfato humano.

A sala onde aconteceriam as aulas na ATP da Penitenciária em questão parecia um depósito cheio de coisas velhas entulhadas. Era o espaço destinado às atividades de terapia ocupacional. Tal ambiente me entristeceu profundamente, pois achei que não conseguiria permanecer ali. Mas fiquei por 6 anos. Havia uma única turma de EJA, Ensino Especial de 1ª a 4ª série, multisseriada, com cerca de 15 alunos oriundos de uma ala de 108 presos, cuja capacidade era de 50 pessoas.

De fato, a existência de uma única turma multisseriada na ATP pode ser justificada pela Administração Penitenciária devido à limitação de espaço e pela escassez de profissionais de segurança para escoltar os alunos. Mas, o Estado, em geral, é omissivo e não se preocupa com o tipo de educação ali oferecida. Sobre a turma multisseriada, esta “não se caracteriza como um modelo de organização pedagógica, mas simplesmente como uma estratégia de oferta escolar” (Sousa, 2015, p. 51), forjando o cumprimento da lei. O fato é que a multisseriação traz em si “o abandono, preconceito e silenciamento” (Sousa, 2015, p. 51), reforçando o despreparo da educação, que não consegue pensar pedagogicamente a oferta em espaços diversos, para públicos diferentes, visto

²⁹ Inimputáveis: A pessoa inimputável é aquela que não compreende a ilicitude de sua conduta, em razão de doença mental ou desenvolvimento mental incompleto. Os menores de 18 anos também são penalmente inimputáveis

³⁰ Lugar na PFDF destinado a homens e mulheres em medida de segurança. Passou por reforma após pedido de interdição do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), em 2012.

que não se trata “de uma proposta de trabalho pedagógico específica para o contexto multissérie”, mas se configura em “ajustes pedagógicos do modelo seriado” (Sousa, 2015, p. 51).

Nesse caminhar, aos poucos, o chefe da segurança e eu fomos transformando aquele espaço em sala de aula. Diariamente, organizávamos a sala: um quadro, carteiras, limpeza e mais limpeza feitas por mim e, às vezes, um classificado³¹. Fomos transformando aquele espaço em uma escola dentro do ambiente prisional.

Em geral, a educação no sistema prisional se dá por iniciativa e particularidades de cada unidade prisional, pois, não se configura em um planejamento organizado entre a educação e a administração carcerária pensado para ofertar educação em “bases conceituais mais precisas” e com objetivos claros (Teixeira, 2006, p. 17). A iniciativa de agentes públicos para a efetivação da educação é notável, mas reforça a ideia de caridade, tornando a oferta de educação uma concessão, e não um direito. Assim, faz-se “importante considerar as condições em que se encontra o sistema prisional brasileiro, haja vista que ele é o retrato do modo como o Estado lida com a população privada de liberdade no país” (Onofre et al., 2019, p. 466). Por conseguinte, o ambiente sujo, insalubre, demonstra “o lugar dos corpos menores” (Matos-de-Souza & Medrado, 2021, p. 165), fazendo parte do processo desumanizante a que são submetidos aqueles seres humanos. Estes lugares são reservados ao excedente humano que não tiveram permissão de ficar, classificados como “inaptos”, “indesejáveis” e “deslocados” – resultado colateral da modernização (Bauman, 2005, p. 12; Borges, 2020). Nessa toada, “implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (Freire, 1987, pp. 29-30), entendendo que sempre foram colocados nesta posição, inferiorizando-os e invisibilizando-os.

Na continuação de minha saga, finalmente, havia chegado o primeiro dia com os alunos. Estava ansiosa e feliz. Na sala, ajeitei o material e fiquei esperando o agente trazer os alunos. Um a um iam entrando, mãos para trás, olhos baixos, e ouvia quase um ou outro um sussurro de “boa tarde, professora”. De fato, o comportamento omissivo e deformador do Estado para com essa população é um modo de mantê-los subalternos, excluídos em sua ignorância, não lhes permitindo alguma inserção social na prática da razão (Duarte, 2013; Freire, 2021).

³¹ Indivíduo privado de liberdade, contratado pela Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e autorizado a trabalhar nos espaços dentro da prisão, por salário e remição de pena.

Depois de iniciarmos a aula, observei que o agente ficaria sentado à porta observando. Apresentei-me aos alunos e pedi para que eles também se apresentassem. Eles disseram o nome, o tempo de prisão e se já tinham estudado no sistema. Eles se expressavam em voz baixa, quase impossível de escutar. Naquele ambiente, grande parte já tinha muito tempo de cadeia e nunca tinha estudado na prisão – o que foi suficiente para que eu percebesse que ali estudar não era uma escolha, era uma premiação (Castro, 2017; Rodrigues, 2019) logo, era para poucos escolhidos pelos agentes da segurança. Nesse sentido, vale questionar: quem são os privilegiados, os selecionados? São os presos ideais, aqueles cumpridores das regras, que levam à administração o que ocorre na unidade; é o preso que entende quem é o superior, não tem autonomia e nem iniciativa (Rodrigues, 2019; Tavares, 2020). Contrária a essa ideia, o princípio fundamental previsto na legislação brasileira é uma educação universal e gratuita; portanto, não poderia se configurar, no sistema penitenciário, em benefício, recompensa ou moeda de troca pelo bom comportamento do preso. A pena deveria ser temporária o suficiente para que o indivíduo tivesse condições de retornar ao convívio social, mas não significaria a perda de todos os seus direitos (Teixeira, 2006).

Mesmo assim, as aulas eram interrompidas, suspensas por qualquer motivo: falta de agente, xepa³² atrasada, remédio que não veio, alunos sem condições de sair, entre outras desculpas que impediam a ocorrência do processo educativo. Não foram poucas as vezes que implorei ao chefe do setor para tirar os alunos. Em geral, ele reduzia o tempo em sala de aula para os alunos terem pelo menos um pouco de aula. Logo, fui entendendo a dinâmica do sistema e buscando brechas para avançar e melhorar a situação. Com o tempo, íamos nos conhecendo e iam surgindo perguntas sobre mim. Certo dia, um deles me perguntou o que eu havia feito de errado para terem me colocado ali. Eu respondi que havia escolhido dar aula nas prisões, ele sorriu timidamente e continuamos as atividades. Nessa conjuntura, os alunos percebem a desumanização existente nas prisões e querem entender porque alguém escolheu estar ali sem ser obrigado – o que para eles é algo irreal.

Em 2012, o Ministério Público do Distrito Federal e dos Territórios (MPDFT) notificou o Governo do Distrito Federal (GDF) exigindo o cumprimento da Lei de Reforma Psiquiátrica – Lei

³² Nome que as pessoas privadas de liberdade dão à comida, servida em marmitas de alumínio dentro das prisões.

n. 10.216, de 6 de abril de 2001 (Brasil, 2001) –, que especifica o tipo de atendimento destinado à qualificação dos profissionais, o tipo de instalações, entre outros aspectos. Apesar disso, ainda hoje se tem na ATP apenas uma sala, uma única turma multissérie de primeiro segmento de EJA para atendê-los, ao passo que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar (2022) não apresenta um projeto específico para os alunos em medida de segurança, tampouco formação específica para o atendimento deste público.

É curioso perceber que o sistema vai se organizando de forma a camuflar aquilo que poderia sensibilizar a sociedade de forma geral. A seguir temos o relato de Malu (2023) ao ter o primeiro contato com o Sistema Prisional um ano antes da minha entrada no sistema:

"[...] uma tia minha [...] falou que tinha educação nas prisões! Eu não tinha ideia [...] que tinha educação dentro do presídio. Aliás, eu nem pensava muito sobre o presídio, porque é uma realidade [...] que é tão distante do nosso dia a dia, então, [...] não pensava muito sobre isso! Mas, eu fiquei curiosa de saber como é que era e fui com ela *pra* poder visitar! E quando a gente chegou lá, eu fiquei, assim, encantada! Por que? Primeiro [...] que o ambiente era muito mais limpo do que a escola que eu vinha! Da escola [...] que eu atuava, as paredes eram todas pixadas, *né?!...* tinha muito lixo, muitas vezes, no chão! E quando eu cheguei no presídio, as paredes todas branquinhas! Não tinha nenhum rabisco nas paredes! E isso me chamou muito a atenção! E a outra coisa que foi o que eu [...] mais gostei: à medida que eu passava pelo corredor [...] os alunos cumprimentavam: “Bom dia, professora! Tudo bem com a senhora?” Eu achei aquilo fantástico! Falei: “Gente! Um lugar que eu estou sendo vista realmente como professora...” [...]. [...] E olhando em sala de aula, os alunos atentos, o professor [...] em sala de aula parecendo que estava com muita tranquilidade! Então, isso me instigou! [...]. O diretor que estava lá à época, *né?!...* perguntou se eu tinha interesse de ir trabalhar lá porque tinha uma vaga de professora de Ciências! Mas, eu fiquei meio em dúvida, não pelo fato de trabalhar no presídio, mas pela questão da distância – [...] é um pouco longe! Então, eu considerei isso... Fiquei meio em dúvida! Então, [...] não dei a resposta imediata! E eu lembro que, à época, eu fui ligar *pra* minha mãe! Eu fui e falei *pra* ela: “Ai! [...] Fui lá no presídio! Eu vi que tem [...] educação que acontece lá dentro! Mas, eu *tô* meio em dúvida!” E eu lembro muito bem do que a minha mãe falou comigo [...] na época! Ela falou bem assim: “Oh! Filha. Você queria tanto ter alguns interessados, eu acredito que lá você vai encontrar!” E isso soou forte dentro de mim! E, no dia seguinte, eu entrei em contato [...], *né?!...* com o diretor e falei que eu tinha interesse; e aí, eu já me apresentei! As coisas fluíram muito bem! Ele até falou que talvez eu fosse demorar, não fosse conseguir logo ser dispensada; mas, [...] eu consegui e, no dia 6 de agosto de 2004, eu me apresentei! E nisso que eu me apresentei, eu já peguei o horário *pra* saber, *né?!...* em sala de aula... [...]. Tudo ia ser novo *pra* mim naquele momento! [...]. A primeira aula [...] que eu dei nas prisões foi no antigo CIR – Centro de Internamento e Reeducação – que é um prédio que, hoje em dia, ele já até foi desativado!” (Malu, 2023).

Em sua narrativa, Malu apresenta o sistema de forma peculiar e diferente da maioria dos relatos, que suscitou algumas reflexões a despeito de suas memórias. Em primeiro lugar, assim

como as demais entrevistadas e eu, ela não sabia da existência de salas de aula dentro dos presídios, pois ela ressalta que era uma realidade distante. Esse distanciamento é intencional e nos mostra o quanto "consentimos" com o desrespeito ao ser humano vivido e reproduzido nas prisões por saber que as prisões existem, mas ignorar o que acontece lá (Borges, 2020; Davis, 2021). Isto porque, não falamos das prisões, segregamos. Em nossa sociedade falar de pessoas em privação de liberdade só acontece quando estão cometendo delitos, e assim, reafirmam que são pessoas que precisam ficar isoladas, ou quando servem de propaganda de autopromoção para algum político, projeto, propaganda que mostra como nossa sociedade é caridosa, desta forma, a invisibilidade dessa realidade é intencional. Nesta mesma perspectiva as atividades educativas, de socialização e de promoção das pessoas em cárcere não são divulgadas.

Em segundo lugar, a forma como ela descreve o ambiente prisional:

"[...] o ambiente era muito mais limpo do que a escola que eu vinha! Da escola [...] que eu atuava, as paredes eram todas pichadas, *né?!...* tinha muito lixo, muitas vezes, no chão! E quando eu cheguei no presídio, as paredes todas branquinhas! Não tinha nenhum rabisco nas paredes! E isso me chamou muito a atenção!" (Malu).

O ambiente prisional é insalubre, o cheiro é terrível, há muita sujeira, como poderíamos estar falando do mesmo ambiente? No final da entrevista perguntei a ela sobre essa impressão que teve do sistema quando chegou, e se permaneceu e a resposta foi:

[...]de maneira geral, nas unidades, têm os classificados, que fazem a limpeza da sala de aula, *pra* que não fique tão sujo... Mas sim, tem algumas unidades [...] que, às vezes, fica mais evidente essa sujeira! E aí, me veio à mente agora o CPP, porque acaba que a sala de aula, [...] ela é em cima de onde eles ficam! Então, o próprio cheiro de lá é um cheiro muito forte, muito forte; porque, embaixo, além [...] deles ficarem alojados, eles também fazem comida, eles também utilizam o banheiro! Então, não! Não são todos os lugares que vão ser limpos, não, pelas próprias condições físicas e estruturais, e também até de pessoas *pra* trabalharem [...] muitas das vezes ficam, *né?!...* acabam ficando sujeiras, *né?!* (Malu, 2023).

Como já descrevi anteriormente, o meu primeiro contato com o sistema foi terrível, o ambiente sujo, fétido, escuro, mas recordei que já estava cedida para a prisão e fui direto para o local onde eu ia trabalhar. Quando entrei no sistema não havia interesse dos professores de irem trabalhar lá. Malu foi conhecer o sistema e o diretor, esperto, lhe mostrou "o melhor espaço". Ela estava conhecendo o local e foi levada ao CIR, local onde ficava a parte administrativa da SESIPE e da FUNAP. E a resposta estava no próprio relato, quando ela diz: "Mas sim, tem algumas unidades [...] que, às vezes, fica **mais evidente essa sujeira!** (Malu, 2023, grifo meu).

A partir dessa fala de Malu, recordei-me que havia duas unidades sempre tiveram um aspecto "melhor": o CIR e a PFDF (ala das meninas). Eram unidades que sempre recebiam visitas de autoridades, assim, todos eventos importantes, que dariam visibilidade ao sistema eram realizados nesses locais, por isso eram limpos e se diferenciavam das outras unidades, forjando um respeito aos direitos humanos incomum na maioria das outras unidades e possibilitando uma impressão positiva da administração dos presídios. Por isso, também, na medida em que passava os alunos a cumprimentavam. Os alunos eram treinados a ter esse comportamento, provavelmente instruídos pelo chefe do setor, forjando uma disciplina "natural" e uma disciplina que esconde as mazelas por eles vividas.

Isso, também, era frequente na PFDF na ala das meninas, onde trabalhei por mais de seis anos, pois essas visitas eram constantes (por ser um presídio com menor grau de periculosidade) e por vezes, nos pediam para ficar após o nosso horário permitindo que as autoridades pudessem nos ver atuando. O Centro de Progressão de Pena (CPP), lembrado por Malu quando questiono a questão da limpeza nos ambientes prisionais, é o espaço em que as pessoas privadas de liberdade ficam quando estão perto de sair do sistema. É, na minha opinião, o pior ambiente do sistema prisional, lá as pessoas que ficam em regime semiaberto são colocados em uma cela que recorda sobremaneira as senzalas descritas em livros e filmes. A maioria dos internos não tem emprego e passam todo o tempo trancafiados nesse espaço. O cheio é o pior que já senti. A última sala da escola fica a biblioteca, cujo apelido é podrão, isto porque o mal cheiro fica muito concentrado neste espaço.

Em seu livro “Ressocialização na cidade de caos” Lourenço Filho (2022) reafirma essa prática de preparar o ambiente e os internos para receber visitas:

Depois da aprovação em vestibulares eu era informado por um policial penal sobre toda autoridade que visitava a unidade. “Avisa ao Samuel que está vindo uma autoridade pede para ele se arrumar”. Por isso não havia corte de máquina zero no cabelo ou piadas com o penteado. Eu me tornei o preso modelo e legitimador das sacanagens que aconteciam lá dentro (Lourenço, 2022, p. 45).

Outro fato curioso na descrição da Malu é que ela compara o espaço da escola nas prisões como melhor que o ambiente da escola pública na qual ela dava aula. Instigada com esse dado, voltei a informante e questionei a comparação. Malu me relatou que trabalhava em uma escola no Riacho Fundo II, a escola estava sempre muito suja e havia muitas pichações. A Região Administrativa onde fica a escola mencionada por Malu foi inaugurada em 2003, mais ou menos

um ano antes da visita de Malu ao Sistema Prisional. É uma escola da periferia do DF e tinha aspecto pior que de um presídio. Era para ser uma escola novinha, limpinha, uma vez que tinha pouco tempo de existência, mas não, era uma escola que tinha aspecto pior. Aqui fica claro como são tratadas as pessoas mais pobres antes mesmo de cometerem delitos. O lugar dessas pessoas geralmente apresenta aspecto de abandono, de improviso, de desleixo e isso é intencional. A mensagem que as pessoas recebem é: você merece isso! Assim, desde crianças essas pessoas vão naturalizando os espaços que são destinados a elas, como se fosse normal alguém permanecer em condições tão ruins.

Outro processo naturalizado antes mesmo que entrem no presídio está relacionado às restrições, ou seja, aquilo que se pode ou não ter acesso. Antes de entrar no sistema o que limita essas pessoas são as condições socioeconômicas e no sistema prisional, como tudo é controlado, a justificativa, geralmente, são as questões de segurança:

Mas acaba que como eles têm regimes diferentes e até momentos diferentes em cada um dos presídios... é... isso acabou não sendo possível porque, às vezes, em um presídio, por exemplo: “Olha! Pode ir lápis de cor, desde que, é claro, o professor preste atenção no... no material que *tá* levando, conte o que chega e o que sai!” Em outro presídio: “Pode lápis de cor, mas não pode a cor preta nem amarela, porque são questões que a segurança... são cores que a... a segurança usa! Então, os professores não podem!” É... Em outro local: “Pode ter tesoura em sala de aula sem ponta, desde que o professor observe o aluno fazendo atividade”. Em outro presídio ‘não pode tesoura de jeito nenhum’! Então, a gente tem que estar constantemente conversando com a equipe de segurança *pra* verificar o que que é ou não possível! Então, quando a gente está na Coordenação, *né?!...* nesse papel da... da... da... da coordenadora... é... esta orientação com os professores, ela vai ter que ser constante, porque vai dependendo muito de cada momento... é... se vai ser permitido ou não! A gente já teve, por exemplo, época que a gente teve oficina de artesanato, que tinham vários materiais! Hoje em dia, ela já não existe mais! Mas é só *pra* exemplificar que... que flutua muito o que que pode ou não! Por isso é a importância de... de estar sempre conversando! (Malu, 2023).

Essa diversidade relacionada ao que é permitido ou não dentro do ambiente de privação de liberdade é comumente naturalizada, visto que nos mantermos seguros é muito importante, mas se pensarmos criticamente algumas ações, isso foge à lógica. Isto porque se é por segurança que há algumas restrições, estas deveriam ser padronizadas e replicadas em todos os presídios, mas o que nossa experiência nos conta é que está muito mais relacionado a quanto a equipe de segurança do NUEN valoriza a educação e percebe o processo de ressocialização de forma mais humanizada. Ou seja, o quanto a equipe de professores é confiável e o quanto a segurança acredita no poder do

processo educativo dentro do sistema. Logicamente, também está relacionado a o quanto a equipe de segurança respeita o direito da pessoa privada de liberdade à educação e acredita na função ressocializadora das prisões no exercício de seu ofício.

Por esse motivo, em alguns Núcleos de Ensino - NUEN foi possível realizar atividades tidas como transgressoras. Houve algumas tentativas de unificar o que pode ou não ser usado no ambiente escolar dentro das prisões do DF, mas esse movimento tendeu a enrijecer os ambientes mais humanizados, ao invés de flexibilizar os que tinham o pensamento mais rígido. Assim, por vezes celebramos as conquistas e possibilidades alcançadas em uma unidade e nos entristecemos, refletimos e projetamos as estratégias para resistir às restrições de outros espaços.

"[...]Porque eu acho que muitos daqueles alunos ali... É... Tem... Tem alguns motivos! "Eu acho que... é... alguns alunos, eles tiveram um contato muito pequeno com a escola! É um deles, *né?! Então, tem gente que... que foi alfabetizada na escola! Então, não teve... não teve... Tudo... Tudo que uma criança teve, ele não teve, né?! Aquela coisa do... da família comprar lápis de cor, de ter aquele tempo de brincar... Muitos deles não tiveram, né?! Então, já... já... já tem essa... essa... essa perda aí, né?! E num segundo momento é porque eu acredito que muitas deles não se veem como... como uma pessoa comum! Sabe?! **Eu acho que eles... é... muitos deles, assim, se... mesmo que não digam, muitos acabam... é... é... se sentindo como... realmente, como a escória, né?! Como alguém que não tem direito a um lápis de cor, a ver uma vida colorida, a pintar, a se divertir, a ser criança, a ser jovem, a ser adulto! Tipo, assim: “Eu sou bandido. Eu tô cumprindo uma pena. E é isso!” Né?! É... “O que eu tenho direito é isso!” E... E a minha tentativa é... é... de dizer assim: “Você tem direito a tudo isso! Você tem direito à escola. A escola é um direito seu!” Né?! “Você tem direito sim a um lápis de cor! Se você... Se você não teve, então, vamos ter agora, porque a escola é... é um direito seu!” Né?! “E na escola, a gente pinta; a gente se diverte!” É interessante que eu fiz um trabalho com os alunos da quinta etapa... é... de... com o dicionário – a gente trabalha o dicionário, ensina a usar o dicionário: achar o inglês e o português; achar a transcrição fonética da palavra... E aí, eu fiz um trabalho *pra* eles escolherem as dez palavras que eles mais gostam, né?!... em português; a gente traduz; e, depois, eles decoram; e aí, a gente vai montar um mural... E eu... eu vi que a palavra mais citada – até fiz um levantamento... a palavra mais citada foi “liberdade”! Claro, né?! É... Na se... Não. A primeira foi “amor”. Na segunda, foi “liberdade”. Depois, eu não lembro a ordem certinha, mas tem “família”, tem “alegria” – é uma das palavras mais citadas, né?! Aí, eu não sei se a palavra alegria foi porque eu trabalhei isso com eles, de... de levar o lápis de cor, de pintar, de falar: “Se soltem e tal!” Ou se é porque ali foi um momento dele pensar que ele tem direito à alegria! Né?! Eu não sei, assim! Eu ainda preciso pensar e conversar com eles ainda! *Mais*, assim, aquelas pessoas... é... **são pessoas que talvez elas pensam que elas não têm direito, né?! “Tô presa e que eu perdi tudo! Não*****

tenho direito! Nem... Nem à alegria eu não tenho direito!” E talvez a escola seja o espaço de dizer *pra* eles: “Você tem direitos. Você tem deveres. Mas você tem direito!” *Né?! E não é aquele direito legalista, sabe?! De dizer assim: “Você tem direito. Direito daquilo...” Não. “Você tem direito. O que te foi negado? Como que a gente pode melhorar isso pra que você possa viver os seus direitos, mas também sem... é... tomar o direito do outro?” Né?! É... Eu tenho pensado nisso!”* (Catarina, 2023).

Essa escola precisa ser aquela em que o aluno se perceba cidadão de direitos e deveres, mas que seja uma escola que garanta a essas pessoas o direito de entender-se. A situação descrita por Catarina marca a violência e opressão vivida cotidianamente nas prisões, mas que é conhecida por muitas dessas pessoas antes mesmo de chegarem as instituições penais (Arroyo, 2017b). Cabe ressaltar que o sistema penitenciário brasileiro apresenta uma população carcerária em que 67% das pessoas são pretas e pardas, no Distrito Federal essa realidade é ainda mais dura 83% dessas pessoas encontram-se privadas de liberdade segundo dados do SINAPPEN (2022). Trata-se do racismo estrutural a partir da negação de direitos tão naturalizado e mascarado pela pobreza. O racismo estrutural é quando o preconceito e a discriminação estão consolidados na organização de uma sociedade. Faz parte dos mecanismos de subalternidade e invisibilidade que os mantém em um estado de quase coisas, impedidos de ser, saber e poder.

Há a construção de um imaginário social racista também é o mesmo imaginário que alimenta nossa indiferença em relação injustiças e às mortes que ocorrem nas favelas. É ingenuidade achar que o sistema de Justiça e o próprio Direito, tanto como teoria como também tecnologia, não estão imbricados com o funcionamento da economia e com o funcionamento também da lógica das hierarquias políticas de manutenção de poder (Almeida, 2019).

Em síntese, é partir desses mecanismos que o Estado e a sociedade, em suas diferentes esferas, organizam as relações de poder, com base no reforço e manutenção das múltiplas discriminações pela preservação dos privilégios da branquitude patriarcal (Almeida, 2019). Socialmente, as pessoas privadas de liberdade são acostumados a naturalizar os mecanismos de opressão (Davis, 2021) que operam sobre os corpos negros, pobres, favelados mantendo uma estrutura social que precisa funcionar reproduzindo uma lógica socioeconômica de desigualdades.

O olhar a história que se repete... educação opressora ou educação emancipadora?

“O melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente do que somos hoje. Uma escola que confirma destinos é a pior escola do mundo.”

(António Nóvoa)

Iniciei minha carreira na SEEDF muito jovem, aos 18 anos, saída de um ensino médio com habilitação em Magistério, “fresquinha” para começar a trabalhar, mas sem ideia do que ia encontrar. Fui logo lotada em uma escola de uma comunidade muito carente e violenta, mas fui abençoada com uma 4ª série das melhores. Seria a melhor turma e mais tranquila de trabalhar se não fosse um aluno, o Miqueias. Esse sim, mexeu com meu emocional. Era um garoto de 10 anos capaz de tirar a paz de todos, de "tocar fogo" na sala e atormentar todas as garotas durante a aula inteirinha. Mas eu gostei desse moleque, nem sei o porquê. Talvez porque ele tivesse as melhores piadas e eu sou sagitariana com ascendente e lua em sagitário – aí já viu, né? Nunca perco piadas por nada. Antes de repreendê-lo eu saía da sala para rir e voltava com aquela cara fechada de pagar sapo: “Miqueias, quero falar com você”. Depois do sermão eu ria de novo, longe dele, claro. Mesmo assim me apaixonei por essa figura. Fiz dele um ajudante diário: vivia de arrumar meu armário no recreio como castigo – acho até que aprontava de propósito só para passar o recreio conversando comigo. E foi aí que descobri porque essa criança dava tanto trabalho na escola: ele era o irmão mais velho, não tinha pai, morava com a mãe que era empregada doméstica, à época, e, ainda, tinha que cuidar do irmão de dois anos. No horário da aula, deixava o irmão na casa da vizinha até a mãe chegar do trabalho. Tinha obrigações de adulto fora da escola, e, por isso, usava a escola para diversão. Não recebia carinho de ninguém da família e, como criou uma fama de malvado na escola, ninguém queria ser amigo dele. Contudo nós ficamos muito amigos. Ele realmente gostou de mim, pois em seis meses melhorou as notas e passou a ser requisitado pelos colegas para ajudar nas atividades em sala, já que era bem esperto. Outros professores já o elogiavam e diziam que eu fiz milagre. Fui canonizada na escola. A mãe até apareceu na escola com um presente para mim no fim do ano e, chorando, agradeceu à "santa" professora. Eu acho mesmo que só gostei do Miqueias. E ouvi o Miqueias e isso já foi o bastante. No ano seguinte, fui trabalhar em outra escola completamente diferente e me esqueci do Miqueias. Já lecionava no sistema prisional há alguns anos, quando o encontrei novamente no Centro de Detenção Provisória - CDP. No primeiro dia de aula do semestre letivo de 2008, quando escrevi meu nome no quadro (que é bem diferente e não muito bonito) ele perguntou de longe se eu já tinha dado aula naquela escola. Ao olhar para trás, reconheci na hora, e, assustada, gritei em sala: "Miqueias, não acredito!" Sabe um misto de felicidade e tristeza? Ele não tinha mudado nada, só crescido mesmo. A mesma carinha sapeca. Nesse dia, pedi para ficar em sala no intervalo com os alunos, mas foi só para conversar com ele. Contou-me que naquele ano da 4ª série foi o último que estudou até o fim. A mãe casou de novo com um homem agressivo, que batia nela e nas crianças, então, ele ganhou outro irmão e logo a mãe parou de trabalhar. Por isso largou a escola para trazer grana para casa. Foi aí que começou a vida com as drogas e tudo desandou. Ainda não tinha sido julgado, era preso provisório e tinha esperança de a “cadeia não fechar” para ele. Mais uma vez ele virou meu ajudante em sala: um representante da turma que me ajudava em tudo. Ele sentia às vezes até um ciúme dos outros alunos. Um dia, quase no final do semestre, cheguei em sala e Miqueias tinha ido embora, pois o advogado dele conseguiu uma brecha para que respondesse em liberdade pelo crime de tráfico - os outros alunos que me contaram. Fiquei tão feliz, saí sorrindo da sala e rezando por ele. Na semana seguinte, durante a aula, um aluno me chamou no canto da sala e perguntou se eu sabia do Miqueias. Eu disse que não, só que ele estava em casa. Foi aí que ele me contou: “Uai, professora! Não te contaram? Miqueias morreu semana passada. Fez parte de um assalto em um posto de gasolina, os policiais chegaram, houve confronto e ele

levou um tiro no peito”. Meu Deus, que dor! Fiquei sem chão! Pedi ao agente para abrir a grade da sala, disse que estava passando mal. Saí chorando, e mais uma vez, rezando por ele (Rocha, 2020)³³.

A história de Miquéias com a escola e a professora é uma história que escutamos com frequência nas prisões. A falta de estrutura familiar, a pobreza e a falta do básico para sobreviver são, muitas vezes, os fatores que levam essas crianças a serem alvos fáceis para a criminalidade. O desejo de resolver os problemas familiares faz com que muitas crianças iniciem a vida de delitos. Desta forma, a escola e outros setores da sociedade têm ignorado essa realidade, naturalizando esses processos.

Sendo assim, quando Miquéias e a professora se encontraram pela primeira vez, ele estava na escola “regular”. Assim, embora o comportamento do aluno apresentasse traços de rebeldia, indisciplina e baixo rendimento, não havia nenhum comprometimento na aprendizagem, pois, a professora tinha certeza que ele era esperto, instigando-o a ajudar outros colegas. Semelhante a isso, os alunos privados de liberdade acreditam que a sua dificuldade na escola está totalmente vinculada à falta de inteligência, à incapacidade de aprender. Tal crença faz parte desse pensamento hegemônico racista, excludente, abissal, que constituiu o Brasil. Desta forma, as raízes da colonização que naturalizam a existência de indivíduos incapazes de ser, saber e poder alimentam essa concepção de que o ser humano pobre e periférico nasce inferior, incapaz e problemático.

Insuflados dessa crença determinista e fatídica, a escola é indiferente à realidade dessa criança e de tantas outras. Por conseguinte, não se tem um atendimento diferenciado, personalizado, que atenda a necessidade de cada qual. Ora, a ideia de que não há o que fazer está tão arraigado no inconsciente coletivo que, mesmo sabendo que comunidades como essa terão alunos em situação de vulnerabilidade, não se tem a mínima preocupação de construir uma proposta para atendê-los – perspectiva que reforça a ideia de que a escola ainda reproduz uma educação tradicional, unilateral, hegemônica e excludente.

Ações de rebeldia e indisciplina logo se justificam na luta de Miquéias pelo direito de ser criança que sua condição familiar o negava. Na escola, buscava desfrutar de seu direito de ser

³³ Narrativa feita no curso de Formação Continuada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) em 2020, onde os professores deveriam contar uma história verídica vivenciada nas prisões. O texto foi disponibilizado pelo Rocha para compor a presente pesquisa, a autorização encontra-se no anexo3, página 3.

criança, enquanto a vida lhe exigia que fosse adulto, constata a professora. Nesse viés, têm-se as seguintes palavras de Freire (2003, p. 43): “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes a violência naqueles se encontra infundida no anseio de busca do direito de ser”.

Ademais, a escola se utiliza das “penas”, dos “castigos”, como medida para conter comportamentos, condicionando e disciplinando os corpos, buscando impor o medo e construir autoridade (Borges, 2020). Nesta perspectiva, a educação torna-se disciplinadora e castradora, perpassando relações e reduzindo às posturas aligeiradas e esperadas de como fazer para resolver situações complexas e paradoxais como a de Miquéias. Certamente, uma educação emancipadora e libertadora atenderia aquele aluno "com suas particularidades, individuais e a interação com ele seria capaz de acompanhar suas necessidades” (hooks, 2020, p. 17).

De certo, na perspectiva da educação tradicional, Miquéias é somente mais um. Sua trajetória de irrecuperável reafirma as estatísticas de telejornais e as expectativas da sociedade. Por isso, o garoto problema é excluído, ignorado, e seu destino determinado por uma realidade contada e recontada na história do Brasil: aluno negro, pobre, periférico, cercado de violência e cheio de problemas familiares que a escola “escolheu” ser alheia, cujo único destino predeterminado pelas políticas públicas vigentes é o encarceramento e/ou o genocídio, pois quanto mais a violência empurra indivíduos como Miquéias para a marginalidade, mais repressor e violento é o Estado (Borges 2020; Vasques, 2020).

Outro fator relevante nessa narrativa é que, embora a professora estivesse saindo do curso de Magistério com toda a teoria “fresquinha”, a falta de experiência induz a mesma ao reconhecimento de que não sabia o que ia encontrar. Tal reconhecimento demonstra que os cursos de formação não preparam os professores para o enfrentamento de situações adversas que aparecerão em sua trajetória como docente em escolas “regulares” e/ou de EJA para os indivíduos privados de liberdade. Por isso, mostra-se fundamental uma formação mais ampla, no que tange às particularidades da EJA nas prisões, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico; considerando, assim, as demandas dos alunos em privação de liberdade e “as suas necessidades relacionadas às dimensões afetivas, identitárias, políticas, entre outras” (Barbosa et al., 2020).

Em continuação, a professora, sozinha, resolve ajudá-lo. Com carinho, amor e esperança, o acolhe e percebe o invisível. Olha para aquele aluno e enxerga a humanidade que a história de

nosso país nega a ele e a todos com o mesmo perfil. Com olhar amoroso e atento, essa professora lhe devolve a dignidade roubada, tornando-o visível. Entre eles se dá uma relação de confiança e igualdade. Notoriamente, “é como homens que os oprimidos têm de lutar e não como coisas. É precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão em que estão que se encontram destruídos. Para reconstituir isso é importante que ultrapasse o estado de quase coisas” (Freire, 1970, p. 31). E, por isso, mesmo depois de anos na cadeia, a memória não se engana e reconhece os laços do passado e, por um espaço de tempo, se recorda que é alguém, reconstituindo sua subjetividade, sua identidade.

Obviamente, Miquéias é o retrato de muitos dos alunos encontrados no sistema prisional: sem pai; criado somente pela mãe; com histórico de violência doméstica; abandonou a escola para sustentar a família; e, descobriu no crime a oportunidade de ter visibilidade e se sentir alguém. Já no presídio, o menino excluído (agora homem) e a professora se encontram pela segunda vez. Após muitos anos, Miqueias ainda permanece cativo de sua condição de vida, além de confinado nos espaços desumanos das cadeias, impedido de ir e vir. Destarte, o tráfico que lhe deu o sustento, por algum tempo, agora o abandona nas prisões, roubando-lhe a liberdade. Mas mesmo preso, ele reencontra a educação, a professora.

A história de Miqueias é uma das muitas histórias em que as desigualdades sociais determinam a trajetória e destrói a possibilidade de contar um novo enredo. Em 2012, fui trabalhar com mulheres na PFDF. Foi uma experiência riquíssima, e foi, também, o encontro com a mulher que eu viria a me tornar. Uma das coisas mais difíceis que vivenciei foi ver uma mulher com sua criança em um braço e as algemas no outro braço e na grade. Essa cena me doía profundamente, pois aquela criança já sentia desde o ventre as mazelas do ambiente carcerário. De certa forma, desde antes de nascer aquilo tudo de ruim que existe na cadeia era naturalizado na trajetória daquela criança que mal tinha começado a vida.

Ao chegar no Núcleo de Ensino da PFDF senti alívio, tínhamos realmente uma escola ali, apesar das grades nas portas, quando entramos e a porta fechava eu não estava mais na prisão, estava na sala de aula. Assim, as alunas e eu podíamos conviver como iguais. No primeiro ano na PFDF assumi uma turma de alfabetização, eram 27 alunas, mas uma delas, Nice, me chamou a atenção. Ela era negra retinta, tinha um sorriso lindo, não sabia ler, nem escrever, mas tinha uma vontade enorme em aprender. Ficava enfurecida quando nos dias de minha coordenação outra

professora assumia a turma e ao invés de trazer atividades para aprender a ler e escrever a mandava pintar (chamava as professoras de colori).

Nessa época a moça tinha 26 anos e tinha nove filhos com pais diferentes. Mas ela não era como as outras meninas, ela não trazia no semblante a tristeza por estar presa e longe dos filhos, e sempre que tinha a oportunidade dizia que os amava muito. Nice foi presa por tráfico e mesmo sem saber ler e escrever ela liderava uma quadrilha e por isso recebeu uma pena altíssima.

Certo dia, preparei uma aula para conversarmos sobre o crime o quanto ele era devastador na vida de uma mulher. Nice me ouvia atentamente, ela amava as aulas, e sempre fazia questão de dizer que estava aprendendo. No meio da aula ela pediu para falar e disse: professora isso aí que a senhora está dizendo pode ser verdade, mas para mim o crime não foi ruim assim. Eu, espantada, retruquei: como não? Você está aqui presa, seus filhos estão sem você, está presa lhe tirou tudo. Ela se desculpou e continuou: professora, se eu não tivesse cometido crime, eu estaria trabalhando de doméstica, com um salário que mal dava pra comprar comida e pagar o aluguel, se eu ficasse doente ainda ia perder minha única renda. Hoje, estou aqui presa, não gosto de estar aqui, sinto falta deles, mas eu tenho uma casa, pago uma pessoa para cuidar deles, enquanto estou aqui, eles tem escola boa e comida. A senhora acha que se eu tivesse trabalhado cuidando da casa dos outros e ficasse doente alguém ia cuidar de meus filhos?

Nice aprendeu uma forma de sobreviver neste contexto social tão desfavorável. Ela sabia que neste mundo jamais conseguiria algo, pois a rede de privilégios estava posta e ela não fazia parte dela. Nice nunca cogitou estudar antes de ser presa. O crime lhe deu o que jamais conseguiria. Infelizmente essa realidade é muito comum nos presídios femininos. Mulheres que entram na criminalidade para sustentar sua casa.

Em vista disso, fica o questionamento: que tipo de educação Miquéias e Nice e os outros indivíduos privados de liberdade deveriam encontrar nas prisões? Uma educação que se vale da opressão e domesticação dos corpos, do julgamento e da condenação, ou uma educação que reconstitui a dignidade, devolve a humanidade e assim liberta?

Nas legislações, a EJA é a modalidade prevista para atender as pessoas em situação de cárcere. Vale destacar que tal modal de ensino apresenta pressupostos teóricos e ideológicos divergentes da perspectiva que a sociedade e a segurança têm sobre como esses alunos devem ser tratados e socializados. Em realidade, é uma educação que deveria levar o estudante a se entender como parte da sociedade e como agente de mudança para a sua própria vida (Calháu & Nogueira,

2022; Freire, 2021). Esses sujeitos da EJA não podem ter as suas trajetórias ignoradas, elas precisam ser validadas e problematizadas em um processo constante de reflexão e recriação do ser mais, em uma perspectiva mais humana e digna.

Embora Nice não fosse alfabetizada, apresentava uma leitura de mundo e uma consciência política e social bem avançada. Ela tinha consciência de classe. Ela lia o mundo e as possibilidades que teria enquanto mulher negra e pobre como poucas pessoas. A criminalidade, embora lhe roubasse a “liberdade” lhe dava a oportunidade de sonhar e ser mais do que suas condições lhe permitiriam. Nice almejava da escola dentro das prisões aprender a ler e a escrever as letras, as palavras cujos significados ela já compreendia, mas que insistentemente ela dizia que não entrava na cabeça dela.

Certo dia, entrou na sala de aula muito feliz e disse: _ Professora, a senhora é danada mesmo, não é que as letrinhas estão entrando na minha mente? E me mostrou as primeiras palavras que conseguia ler. Nice não sabia que o mais difícil ela já fazia que era compreender o significado do que está por trás das palavras, ler o mundo criticamente (Freire, 2021), não ser alienada. Nice tinha a aprendizagem do cotidiano que está relacionada a percepção da realidade social e cultural, das relações entre os sujeitos e dos trânsitos sociais (Hernández Carrera et al., 2016)

Ela aprendeu a ler e escrever nas prisões, mas será que essa educação a libertaria do mundo do crime? No crime ela ganhou reconhecimento, ela era chefe da boca, ³⁴todos sabiam quem ela era. A educação nas prisões daria a Nice esse reconhecimento?

De fato, é possível acreditar que “a prisão nunca será ambiente acolhedor para projeto humano-dignificante, nunca será um espaço de dinâmicas coerentes com uma única diretriz, porque o sistema prisional é complexo e paradoxal” (Tavares, 2020, p. 1332). Aparentemente, é “um contrassenso que uma prática social voltada para a liberdade e emancipação humana - a educação - aconteça dentro de uma instituição social criada justamente para retirar do ser humano a sua liberdade e a sua autonomia” (Onofre et al., 2019, p. 467). E mesmo os professores acreditando em seu papel, a forma como tem sido desenvolvida a educação não favorece a ressocialização do apenado, pois, a escola nas prisões não se constituiu em um espaço autônomo e independente da administração penitenciária (Duarte, 2013).

³⁴ É o dono do negócio, aquele que fica com os lucros. Quando morre ou é preso o gerente geral ocupa seu lugar e comanda o tráfico.

Desta forma, entender o presídio como espaço onde se dá a destituição da identidade e da subjetividade, com base em um sistema alicerçado em disciplina, obediência e submissão, faz com que a escola, sendo ali meramente mais um agente público presente, seja percebida como disciplinadora e castradora de corpos e mentes, e não em favor da emancipação, da libertação de outrem.

Outros autores, porém, acreditam que a educação se dá a partir das relações e nas relações sociais, podendo estar a serviço da reprodução dessas mesmas relações ou ser desenvolvida de modo articulado aos interesses dos trabalhadores e à construção de uma ordem societária (Chies, 2013; Paludo, 2015).

Assim, nesta perspectiva, independente do espaço em que será ofertada a educação, ela permanece com seu potencial transformador, como asseveram Onofre, Fernandes e Godinho (2019) que a escola em qualquer espaço promove a socialização e prepara para inserção na sociedade, mesmo sendo usada pela classe dominante para manter o *status quo* ela não perde seu caráter transformador.

A educação é singular e necessária dentro e fora dos ambientes prisionais, pois “apesar dos paradoxos existentes nos espaços prisionais e da dificuldade em vislumbrar ações educativas em seu interior, só a educação ainda tem condições de oferecer à população carcerária possibilidade de refazer-se em um ambiente altamente repressivo” (Duarte, 2013, p. 26). Trata-se, portanto, de pensar “na maior possibilidade de redução de danos” (Chies, 2013, p. 33), pois se entende que a educação tem o poder de transformar a dura realidade existente nos presídios, mas, não é qualquer oferta educacional que será capaz de trazer os benefícios reais, os professores devem ter ciência que estão trabalhando com adultos que se encontram privados de liberdade cujo oferta educacional precisa ser diferenciada (Duarte, 2013). Sabedores de que a educação é alavanca para as transformações sociais, boa parte daqueles a quem não interessa tal transformação tem deturpado seu papel para fins de controle de corpos e mentes.

Lembro-me que certa vez Nice chegou na sala de aula muito agitada. Eu nunca tinha a visto tão inquieta, não conseguia se concentrar, o olhar estava distante. Então, lhe perguntei o que estava acontecendo. Ela me contou que no dia anterior tinha sido dia de visita e que estava preocupada com a filha mais velha. Indaguei sobre o que estava acontecendo. Ela hesitou, mas me contou que a vizinha contou para ela que a moça que ela paga para olhar seus filhos estava indo ao presídio masculino visitar o filho que havia sido preso. E que estava levando a sua filha mais velha junto

com ela, as crianças menores ficavam na creche e a mais velha não tinha com quem ficar. A vizinha ouviu dizer que essa mulher estava ofertando a filha de Nice como companhia para pagar dívida do filho na cadeia. A angústia de Nice saltava aos olhos. Se era verdade ou mentira, não tinha como saber. Foi a primeira vez que vi o cárcere a maltratar tanto. E chorando ela me disse: _ Professora, agora entendi aquela aula que a senhora estava falando do processo de desumanização. Ficamos tão preocupados em alcançar nossos objetivos pessoais que esquecemos da dor do outro. Eu nunca pensei na dor das mães que tem seus filhos viciados em drogas para que eu ganhe meu dinheiro. Essa senhora que está cuidando de meus filhos também não está pensando na minha dor.

Nice a partir de suas próprias problematizações reflexivas pode gerar suas próprias interpretações de suas experiências cotidianas numa perspectiva crítica gerando, assim conscientização sobre o que estava vivendo (Freire, 2021; Hernández Carrera et al., 2016).

Naquele dia, sai chorando do presídio, procurei a assistente social contei o que podia está acontecendo e não pude fazer mais nada. Fiquei por dias com sentimento de impotência porque nem notícias para acalmar Nice eu poderia trazer. A escola nas prisões precisa, sim ser esse espaço em que ao contar e recontar suas histórias de vida em um constante processo reflexivo as pessoas possam ir se conscientizando dos processos de desumanização que a socialização impostas pelo capitalismo tem nos submetido. A educação não pode ter um teor meramente tecnicista, instrutivo que não lhe proponha compreender os aspectos engendrados do sistema capitalistas que vem revestido de ambiente laboral com suas regras, normas e leis (Freire, 2021; Hernández Carrera et al., 2016).

Nice resolveu escrever uma carta para a moça perguntando como estavam as coisas em casa e querendo notícias. Me pediu ajuda para escrevê-la. Ao escrever senti que Nice ia tranquilizando sua mente, apesar de só poder entregar a carta uma semana depois. Mas a alegria dela em poder escrever me emocionou e mais uma vez vi sentido em ser professora nas prisões.

Neste contexto, a educação possui um grande desafio no ambiente prisional, uma vez que deve se preocupar com o saber acadêmico, formal, e promover uma educação que contribua para a emancipação, a restauração da autoestima e a reintegração do indivíduo na sociedade (Duarte, 2013). Assim, a educação não pode se constituir em mero ensinar a ler, escrever e fazer contas, mas sim, aprender a ver-se como responsável e corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, apropriação e transformação da realidade de então. Tem-se nela uma oportunidade de aprender a

ser cidadão autônomo e participativo. “Ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade” (Reis, 2011, p. 31).

Para os alunos do sistema prisional, a escola representa um contato mais humanizado com o mundo real, permitindo-lhes tecer com os professores uma relação de confiança e, a partir disso, verem-se e serem vistos, e não vigiados (Lourenço Filho, 2018; Rodrigues, 2019), podendo se desenvolver e, portanto, serem capazes de aprender, mesmo no ambiente tenso das salas de aula nas prisões (Menezes, 2018).

Apesar do avanço, os ditames que garantem a educação nas prisões ainda apresentam tal temática “como elemento a serviço da transformação – ressocialização, a reforma dos indivíduos que se encontram em situação de privação de liberdade” (Graciano & Schilling, 2008, p. 112). Essa forma de conceber a educação considera educativo

[...] tudo aquilo pautado por normas disciplinares, atividades manuais, pregações morais e religiosas, atividades culturais e esportivas, cursos profissionalizantes [...], e, também os momentos de reclusão e isolamento que pretensamente são dedicados à reflexão (Foucault, 1986) (Silva & Oliveira, S. D., N. P.).

Nesse viés, para Foucault (1986, p. 211), o modo de ação da prisão é “a coação de uma educação total”, de tudo aquilo que faz parte do processo educativo. Tal concepção de educação está a favor do opressor e desumaniza as pessoas, uma vez que a subjetividade destas é desapropriada, configurando a prática da dominação.

Em regime de dominação de consciência, em que os que mais trabalham menos podem dizer sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com quem mistificam massificam e dominam nessa situação, os dominados, para dizer em sua palavra têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que detêm e recusam as demais é difícil, mas imprescindível à aprendizagem é a pedagogia do oprimido (Freire, 2021, p. 30).

O processo de socialização pela educação, segundo Freire (2021), seria aprender a tomar a palavra e dizer a sua palavra; seria um processo de conscientização. O papel da educação, nesta perspectiva, seria o de descobrir-se ingênuo e começar a tornar-se crítico; seria compreender-se como ator, protagonista da reescrita dessa história, ou seja, sair da posição de espectador para compreender-se como sujeito político, pensador e formulador de soluções para a transformação da dura realidade existente nos presídios.

Essa ambivalência reflete no atual *modus operandi* da educação na escola dentro do presídio, pois não se tem ali um espaço autônomo e independente da administração carcerária – o que não favorece o aluno mesmo que os responsáveis pela educação acreditem na importância de seu trabalho.

Há um paradoxo na compreensão sobre como deve ser a educação nas prisões, pois, “a educação de jovens e adultos, idealizada por Freire, propõe a liberdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto os valores institucionais dos presídios determinam, de modo totalitário, a submissão” (Duarte, 2013, p. 26). Assim, a educação que busca “expandir horizontes físicos, éticos e intelectuais contribuindo para o pleno desenvolvimento e a liberdade do ser humano [...] em um ato de formação de consciência, assumindo a compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois” esbarra na instituição que, retendo o indivíduo em um espaço, para mantê-lo afastado do resto da sociedade, priva-o de sua liberdade e compromete o processo de compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois (Ireland, 2011). Nessa perspectiva, adaptar-se à prisão seria oposto às necessidades e aprendizagens concernentes para viver em uma sociedade, configurando os presídios em espaços antieducativos e ressaltando toda a ambiguidade e contradição existente em uma unidade prisional (Tavares, 2020).

É preciso ter ciência de que não é qualquer oferta educacional que pode trazer reais benefícios àqueles privados de liberdade. Destarte, se tudo no sistema prisional é entendido como a educação e a recuperação do preso, adotam-se, então, posições fechadas, sectárias, que tendem a transformar a realidade em uma falsa realidade que não pode ser mudada (Freire, 2021). Ao passo que quando se entende os termos “repressão” e “educação” como face da mesma moeda, conclui-se que a educação serve apenas para manter a ordem dentro do presídio, colaborando para a manutenção de uma visão estreita, intolerante e intransigente acerca dos indivíduos privados de liberdade e reforçando a incapacidade e a impossibilidade que lhes são atribuídas. Assim: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem virtude, tudo isso termina me convencer de sua incapacidade” (Freire, 1987, p. 28).

Dessa maneira, o aluno acaba por reforçar a autodesvalia, resultante das repetidas falas que o invalidam e o diminuem à visão dos opressores. A ação do professor deve, portanto, identificar-se, desde cedo, com a dos educandos, “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos, do

pensar autêntico e não, no sentido da doação da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens, crença no seu poder criador” (Freire, 1987, p. 40).

Como profissionais da educação, dentro das prisões, é preciso estar atentos aos perfis de sectarismo existentes em ambientes repressivos: primeiro, o que pretende parar o processo, “domesticar” o tempo e o homem, assim, o tempo presente está ligado ao passado. Então, é dado e imutável, seria a administração dos presídios, de acordo com aqueles que não acreditam na educação proposta por Freire (2021). Segundo o sectarismo que, equivocadamente, interpreta a dialética da realidade da história, adotando posições fatalistas, em que o futuro está preestabelecido e é irremediável. Ambos se encontram fechados em um “círculo de segurança” (Freire, 2021, p. 37) do qual não podem sair. “A sectarização, em ambos os casos, é reacionária, porque um e outro, apropriando-se do tempo, de cujo saber se sentem igualmente proprietários, terminam sem povo, uma forma de estar contra ele” (Freire, 2021, p. 36). Por essa perspectiva, se a educação nas prisões é sectária, ela tende a estar contra, e não a favor daqueles privados de liberdade, pois reduz o processo educativo à escolarização sem se preocupar com os interesses e as necessidades de aprendizagem dos indivíduos privados de liberdade.

A EJA, com base na pedagogia do oprimido de Freire (2021), faz-se com o outro, e não para ele. Logo, inexistente dono do tempo, dono do homem e, muito menos, salvador dos oprimidos. Por essa ótica, “a sectarização é própria do reacionário, e a radicalização é própria do revolucionário” (Freire, 2021, p. 37). Assim, “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo” (Freire, 2015, p. 73). E o caminho, segundo aquele autor, é o da pedagogia humanizadora, onde a liderança não se sobreponha aos oprimidos, não os mantenha como “coisas”, mas que permaneça em diálogo constante. Por isso, a compreensão dos professores sobre a educação a ser ofertada nas prisões é ponto importante, pois pela falta de formação, por falta de estratégias para lidar com os antagonismos, por medo, podem se recusar à mudança, abrindo espaço para o recuo coletivo motivado pela impotência (hooks, 2020).

Posto isso, a radicalização necessária para uma prática revolucionária nas prisões está em reconhecer a desumanização histórica a que estão submetidos os alunos e os professores que ali se encontram, consistindo na “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si.” (Freire, 2021, p. 41). Nesse viés, é preciso vocalizar, revelar as histórias invisíveis, reconhecer a existência de outros conhecimentos;

que todos, presos ou livres, são produtores de conhecimento; de livrar o mundo das relações de poder assimétricas entre povos, culturas e territórios (Mantelli et al., 2021).

A prisão tira toda a singularidade do ser humano. Além de sua liberdade, o indivíduo deixa de ser cidadão e passa a ser lembrado do crime cometido ou chamado pelo número. Dessa maneira, na relação com o professor, faz-se importante o resgate de sua identidade, estabelecendo vínculo de confiança. Por isso, os responsáveis pela educação devem estar livres de preconceitos sociais e culturais (Alves-Bomfim, 2022; Duarte, 2013).

Consistiria, então, em um saber com os educandos, mas não a serviço da desumanização, da opressão, mas sim, da libertação. Falar de educação nas prisões é compreender que em tal ambiente têm-se duas lógicas opostas no entendimento do processo de reabilitação, quais sejam: 1) O princípio fundamental da educação, que é, por essência, transformadora; e, 2) A cultura prisional, que oprime e invisibiliza. Assim, isolar para ressocializar e punir para educar são ideias opostas aos pressupostos da EJA (Chies, 2022; Onofre, 2015).

Pensando em todo este contexto histórico, sócio, político e cultural em que está inserida a Educação de Jovens e Adultos torna-se relevante refletir de forma a clarificar como a educação ocorre nos ambientes de privação de liberdade e como os atores entendem sua ação nestes ambientes. Assim sendo é importante pensar a educação não só no direito ao acesso, mas, também, na qualidade da educação ofertada, problematizando a experiência vivida e os aspectos que a influenciam.

Recordo-me de uma história que vive na PFDF: logo que iniciamos as aulas na ATP, eu propus ao chefe do setor que fossemos todas as sextas ao laboratório de informática que ficava no NUEN onde havia as turmas de EJA das alunas da PFDF. Depois de muita negociação, ele conseguiu autorização e as aulas passaram a acontecer no laboratório de informática que ficava do outro lado da penitenciária. Assim, tínhamos que caminhar de uma extremidade a outra para chegar neste setor.

Na primeira vez que fizemos este trajeto, senti um misto de alegria e tristeza. A alegria se justifica, pois tínhamos conseguido quebrar mais uma barreira e permitir que a educação fosse o foco e não a segurança. Desta forma, é como se percebêssemos que os benefícios da educação valiam os "riscos" à segurança. Outra alegria foi ver os olhos dos alunos brilharem por poder caminhar ao ar livre até o NUEN. Mesmo com o corpo preso e sem poder levantar a cabeça para

contemplar o dia lindo que fazia naquela tarde de sexta, eles espiaram a paisagem e a alegria transbordava pelos olhos.

Averso a essa sensação de alegria, senti uma tristeza ao ver seres humanos algemados uns aos outros em fila indiana seguidos por dois policiais, um a frente e o outro atrás, com armas em punho cuidando da segurança no trajeto. Eu sabia que era necessário aquele procedimento, mas foi como se eu voltasse a época da escravidão, tantas vezes assistida nos filmes. Isso me marcou profundamente, e ao recordá-la a emoção escorre por meus olhos.

Enquanto caminhávamos, as pessoas nos olhavam sem acreditar naquele feito, pois os internos da ATP tinham uma fama ruim (crimes hediondos) e as pessoas os querem bem longe. E mesmo as alunas presas, os olhavam com certo descrédito e não entendiam a presença deles ali. Por um ano fizemos essa travessia às sextas.

Depois disseram que não podíamos mais, por questões de segurança, mesmo sem nenhuma intercorrência durante todo o período que realizamos essa atividade. Isso ocorre porque foi uma ação espontânea que não gera a obrigação de fazer e deixa aos entes públicos a decisão de realizar ou não. Fato é que a educação precisa acontecer, é preciso enfrentar os desafios e não se entregar as barreiras que vão transpor o caminho, trata-se de um constante avançar e retroagir para que a educação realmente aconteça como propulsora da liberdade.

A Educação dentro do sistema deve levar a reflexões e mudanças. Ela não pode estar a serviço de uma ordem preestabelecida para não incorrer no risco de perder sua função transformadora. Por esse motivo, Delzair (2023) insiste que os avanços dependem de alguém que busque no diálogo ir avançando:

"O coordenador lá, para fazer, esse diálogo com a segurança no sentido de avançar! Ele precisa ver que aquelas pessoas, elas têm o direito à educação! E de qualidade, ela precisa! Não é só na questão do material, quanto a questão de carga horária. Ela tem que saber, que a educação lá vai fazer diferença! Se aqui fora você já tem o desafio, com tudo o que se consegue com a educação! Imagina quem sai? Uma pessoa que sai com todo o rótulo de ex-presidiário! Se ele não tiver uma preparação! Porque ele vai estar sempre disputando! Tudo dele é disputando! Ele já entra perdendo! Então, ele tem sempre que estar mostrando que ele é o melhor de tudo! Em tudo ele tem que ser melhor de tudo! Porque o outro, a outra pessoa..., os outros candidatos, as outras pessoas, pelo fato, de não ter passado por uma prisão, ela já chega na frente! Então, o coordenador ele tem que ter essa disponibilidade. Tem que ter iniciativa, tem que ter coragem, muita coragem! Porque não é só..., ele tem que às vezes, passar por cima do diretor da área educacional. Porque dependendo do diretor da área educacional, ele não vai ter coragem de fazer o enfrentamento! É o coordenador pedagógico que tem, a partir daquilo que foi discutido

com seu grupo, com a sua equipe, ele precisa tentar viabilizar aquilo. Se depender. Se para viabilizar aquilo que foi programado, que foi planejado, seja com os professores, seja com os estudantes, ele precisa transcender ali a direção, e o chefe do NUEM. Se não avançar, ele vai ao chefe da segurança, se não avançar, ele vai no diretor, e se não avançar, ele vai no juiz da VEP" (Delzair, 2023).

Sumariamente, o trabalho nas prisões precisa de engajamento de forma a ir abrindo espaços para o diálogo e construção de ações que permitam que o que está na legislação seja posto em prática. Muitas vezes, os gestores, coordenadores pedagógicos são esses atores que cientes da função da Educação de Jovens e Adultos vai desbravando caminhos, avançando. Por essa razão a importância da coordenação pedagógica nos espaços de privação de liberdade é de fundamental importância, mas assim como a educação não pode ser qualquer concepção de coordenação pedagógica. No próximo capítulo trataremos essa discussão.

– Capítulo 2 –

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: *o olhar que vigia, ou o olhar que inspira...*

“Porque é um ato de coragem, nunca do medo, o amor é um compromisso com os homens.”

(Freire, 2021)

Quando cheguei às prisões, eu tinha 7 anos de docência com crianças em uma grande rede de escolas privadas. Neste contexto me constitui enquanto professora, portanto foi sob essas influências que desenvolvi meus primeiros anos de magistério. Em redes de escolas particulares, o controle sobre o que o professor faz é constante. Há investimento em material didático e formação permanente para o professor utilizar o material didático da forma para qual foi pensado pelas grandes empresas do setor editorial educativo. O professor tem pouca autonomia, mas muitos recursos para dinamizar as aulas. Digo isso, para que percebam que o controle é a forma de manter uma realidade estável, imutável, inerte: “em regime de dominação só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma pedagogia do oprimido.” (Fiori in Freire, 2021 p.13). Por isso, as coordenações pedagógicas nessa escola tinham a intenção de organizar e distribuir os conteúdos de forma que consigamos trabalhar todo o material, não configurava em um processo dialético reflexivo sobre a prática educativa. Além disso, elas serviam para organizarmos “coletivamente” os instrumentos avaliativos que utilizamos para mensurar a aprendizagem do aluno. O tempo para coordenar era restrito, tínhamos uma hora por semana para coordenar, geralmente individualmente, no máximo uma rápida conversa com o coordenador. Realizávamos um trabalho reflexivo sobre a nossa prática pedagógica de forma muito superficial, porque a reflexão sobre a práxis leva o homem a pensar em sua ação para transformá-la e sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 2021), portanto não era uma ação que favorece a manutenção da organização pensada para aquela escola.

Ao chegar na rede pública me deparei com uma autonomia que não tinha vivência. Fui orientada quanto às questões de segurança pelo diretor e pelo chefe de pátio da ATP. E a coordenadora ia de vez em quando às salas para entregar material (caderno, lápis) aos alunos. Além disso, nessa escola não havia material didático, e nenhum material de apoio para EJA. Fiquei

assustada e com muito medo de me perder, visto que na minha trajetória anterior não precisava construir, apenas aplicar. Tinham duas tardes para coordenação, uma coletiva e outra individual, as coletivas fazia sozinha pois eu era vinte horas vespertino e o grupo de professores coordenava no matutino. Como na ATP só tinha uma única turma, eu fiquei sozinha nessa empreitada. “O monólogo, enquanto isolamento é a negação do homem; e fechamento da consciência, uma vez que a consciência é abertura.” (Fiori In Freire, 2021, p. 21).

A rigidez da escola privada me ajudou a manter as aulas sempre muito bem planejadas e construir um caminho pedagógico em que os alunos sempre fossem surpreendidos com atividades bem preparadas, organizadas, até utilizava situações do cotidiano para desenvolver o conteúdo, mas não havia participação dos alunos. Tinha supervisão dos agentes, os materiais ou qualquer coisa diferente que fosse realizar precisava ser supervisionada e autorizada pela equipe de segurança. Mas a que público minha voz deveria chegar? Minha voz mudou? Confesso que a voz da escola particular, para crianças, ainda tinha ressonância nas aulas para adultos presos. Fiz alguns cursos particulares, mas não havia nada específico para EJA nas prisões. Fiz uma pós-graduação *latu sensu* em docência nas prisões, mas o enfoque eram as questões de segurança.

Muito do que fiz foi experimental, no viés tentativa e erro. Algo que trouxe da escola particular e que as questões de segurança reforçaram perdurou por um longo tempo: a ideia do professor dominante, eu era o centro da aula. Eu planejava e escolhia o que os alunos precisavam aprender. Eu passei a ser o material didático que conduzia o caminho da aprendizagem. O controle me determinava. Por anos evitei escutar suas histórias e os crimes que haviam cometido. E dentro de mim justificava que era por segurança. “Se deixa prender em 'círculo de segurança,' nos quais aprisione também a realidade.” (Freire, 2021, p. 37).

A organização da Educação de Jovens e Adultos nas Prisões sempre se configurou em um desafio, seja pelos poucos espaços destinados a educação, seja pela falta de agentes da segurança, seja pela incompreensão da importância dessa assistência nos ambientes prisionais, seja pelas questões de segurança, por isso, a educação sempre esteve em segundo plano, se for possível, se a segurança permitir.

Ao coordenador pedagógico cabia as tarefas de estimular o exercício da construção coletiva, da socialização dos saberes, do refinamento das relações interpessoais entre os professores e com a equipe de segurança, a promoção da autonomia individual e grupal em torno da construção e execução do Projeto Político Pedagógico da escola (Bruno, 2008), mas nas prisões

os coordenadores ainda recebem a tarefa de administrar e organizar o ambiente nas unidades prisionais e resolver as situações ligadas as questões de segurança que envolvem os professores.

Assim, as nossas coordenações tinham um foco principal: pensar em como continuar ofertando educação nas prisões e resolver os inúmeros casos que apareciam por causa das questões de segurança. Tinham bastante autonomia entre nós e gastamos bastante tempo refletindo em como sobreviver às questões de segurança. A organização pedagógica era, muitas vezes, deixada de lado, pois ela só existia se pudessemos ofertar a educação nas prisões. Em alguns presídios, éramos tidos como intrusos, como aqueles que traziam risco para o sistema, os incapazes de perceber os perigos. Não foram poucas as vezes que passamos horas discutindo problemas que tivemos com a segurança por causa de lápis, folha, caderno, vestimenta, postura diante dos alunos, restrição de material, normas de segurança, entre outros. Desta maneira, as questões de segurança pareciam ser sempre mais importantes do que a ação educativa. E em muitas situações fomos cobrados por não ter pensado na segurança. O grupo de professores sempre esteve bem sensível às questões de segurança, mas em determinados presídios me sentia como se quisessem nos fazer responsáveis por algo que dependia deles e não de nós.

A maioria dos coordenadores pedagógicos que tivemos lutava para que o foco fosse o pedagógico, mas por vezes as questões administrativas eram priorizadas. Assim, as questões pedagógicas eram desenvolvidas pontualmente, sem um plano que pudesse alicerçar um programa de formação ou traçar caminhos pedagógicos, metodológicos para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões. Porém havia algo que fortalecia o grupo: o diálogo. Tudo era conversado exaustivamente, o gestor e os coordenadores faziam questão de trazer as situações para serem refletidas pelo grupo e as soluções e as repostas que eles levariam também eram construídas com o grupo.

O diálogo é princípio formativo, pois permitem que o grupo tenha posturas conscientes, intencionais e passíveis de aprendizado (Bruno 2008; Freire 2021;). Com o passar dos anos fui percebendo que isso também era pedagógico, afinal perceber a realidade e identificar as situações discrepantes de opressão que nos desumaniza é promover uma pedagogia que nos emancipa da lógica imposta de forma autoritária (Freitas et al., 2021). O papel do gestor e coordenador é fundamental e deve apresentar um “perfil conciliador e espírito de coletividade para a efetividade

de uma gestão coerente, transparente e participativa³⁵ capaz de trazer mudanças significativas a todos que fazem a comunidade escolar” (Silveira et al, 2021).

Nesse sentido, a necessidade de pensar esse espaço como fomentador de uma prática que nos conduza a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Assim, em 2016, a escola nas prisões foi institucionalizada. A primeira equipe gestora, eleita democraticamente, propôs uma caminhada pedagógica mais efetiva e coletiva. Assim, nos foi sugerido o curso de narrativas autobiográficas para ser lido, trabalhado, discutido nas coordenações.

Neste curso tínhamos que escrever sobre como nos tornamos professores nas prisões. Assim sendo, era a possibilidade de dar "sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (Fiori, 1967 citado em Freire, 2021, p. 12; Freire 2021; Matos-de-Souza, 2021). Nos encontros fizemos exercícios de escuta atenta, e logo percebi o quanto estava longe da professora que sonhei ser na escola normal, nas graduações de Pedagogia e Ciências da Educação. O quanto estava alheia dos processos que me constituíram enquanto professora, enquanto humana. “Estará, aliás, no reconhecimento de seu pouco saber sobre si, uma das razões desta procura. Ao se instalarem na, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos.” (Freire, 2021, p. 39). O quanto o aprisionamento,³⁶ os mecanismos de desumanização e de invisibilização que assistimos diariamente nos espaços prisionais foram naturalizados por mim, pois “somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.” (Freire, 2021, p. 43; Matos-de-Souza, 2021).

Demorei bastante tempo para conseguir olhar nos olhos e escutar meus colegas de curso. Enquanto eles falavam tinha uma voz dentro de mim que me ensurdecia. Além disso, havia ainda a dificuldade em olhar nos olhos, pois nos presídios além de estarmos atentos e desconfiados de tudo, passamos a não demonstrar as emoções. Os olhos são, para mim, janelas da alma. “O que o homem fala escreve e como fala escreve, toda expressão objetiva de seu espírito. Por isso, pode o

³⁵ Envolvimento dos sujeitos nas decisões e no desenvolvimento da gestão escolar.

³⁶ Os profissionais que atuam nas prisões passam horas nos presídios e vivem diariamente a atmosfera daquele ambiente é indiretamente como se estivessem aprisionados. Como se estivessem em um regime semi aberto, como se fosse um classificado. Sofrem as pressões de estarem em um ambiente de privação de liberdade.

espírito fazer o feito neste redescobrimo o processo que o faz e refaz.” (Fiori, 1967 citado em Freire, 2021, p. 16). Foi exatamente isso que senti, estava me refazendo. Os processos de aprisionamento vividos pelos profissionais que atuam nas prisões quase nunca são discutidos e por isso nem percebemos os males que nos causam.

Em vários encontros chorei sem parar, talvez porque todo o sofrimento que presenciei e sofri silenciosamente nestes anos de docência nos presídios puderam emergir pela primeira vez. “Aprender a tomá-la (a palavra) dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado - é a pedagogia do oprimido” (Fiori, 1967 citado em Freire, 2021, p. 30). Eu via e sentia os processos de desumanização, e por vezes, questioneei e me posicionei, mas com o tempo vamos perdendo as forças. “Na sua “irracionalidade” que o cega, não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade, ou a percebe equivocadamente. Até quando se pensa na dialética, a sua é uma dialética domesticada.” (Freire 1968, p. 35).

Terminei este curso retomando alguns paradigmas, modificando outros, e com o propósito de ressignificar minha prática pedagógica nas prisões. “O que antes era fechamento, pouco a pouco se abrindo; a consciência passar a escutar os apelos que a convocam sempre além de seus limites: faz crítica.” (Fiori, 1967 citado em Freire, 2021 p. 14). Desta maneira, viver a palavra compartilhada, cheia de sentido que está impregnada de inédito viável tem como conjecturas relações verdadeiras, comprometidas e democráticas que prepara o sujeito para viver sua transformação (Freitas et al., 2021), cuja principal mudança teria que ser na sala de aula: o aluno precisava ter sua voz ouvida. Mas aquele curso me fez lembrar que somos a nossa história e que, ao contá-la e recontá-la, podemos nos apropriar dela, nos conscientizar e só assim podemos transformá-la. “Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sentir dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com ele se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.” (Freire, 2021, p. 37). Assim, vivenciamos:

Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (Fiori, 1967 citado em Freire, 2021, p. 13)

Nessa época, a escola saía de uma oferta a partir de um convênio para uma oferta a partir de uma Unidade Escolar (UE) institucionalizada pela SEEDF. E havia uma reestruturação na UE

sobre como fazer a coordenação pedagógica. Sob a responsabilidade da vice-diretora, foi ofertado o curso em parceria com as professoras da UnB pela que descobri que era preciso contar e recontar essas histórias para podermos nos apropriar de quem somos e nos recriarmos. É necessário o enfrentamento das situações-limites uma vez que ao enfrenta-las que “existe a possibilidade de se ir além, de se construir uma educação que se possa ousar, mudar, transformar-se e de sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita” (Freitas et al., 2021). Ao narrar como me tornei professora nas prisões me fez perceber o processo de desumanização a que estamos submetidos, não como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica, e foi a partir dessa constatação que pude pensar em outra viabilidade: a da humanização, a decolonialidade do ser, saber e poder na minha postura pessoal e profissional.

Além disso, descobri o quanto esse sequestro da nossa subjetividade nos impedia de escutar as vozes dos que caminham conosco, o quanto estamos desconectados uns dos outros e alheios às nossas necessidades de convivência. Isso posto, foi primordial desnaturalizar os processos violentos e desumanos vivenciados nos espaços prisionais, abrindo possibilidades para reconhecer aquilo que ainda não é, para as subjetividades:

... as salas de aula devem ser também compreendidas como espaçotempos de oportunidades, de práticas pedagógicas comprometidas com os estudantes, enxergando-os como sujeitos inseridos em realidades concretas específicas, com diferentes anseios e expectativas culturais, sem aprisioná-los em estereótipos ou rótulos, Ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes (Freitas et al., 2021, p. 108).

Foi neste processo de crítica e autocrítica, de idas e vindas no complexo penitenciário do DF que me constituí como docente e como pesquisadora do que se passa nas prisões. Destarte descobri que é impossível promover educação libertadora e emancipadora sem escutar os alunos, sem saber quem são, como pensam, enfim, o que lhes constituem seres sociais, suas trajetórias de vida e suas vivências nas prisões. Até este episódio, eu mantinha uma postura de distanciamento dos alunos, visando manter a "segurança", como havia sido orientada e, assim, evitando problemas com a polícia. E, também, era como se a minha ignorância acerca do que lhes trouxeram até as prisões me impedisse de julgá-los e discriminá-los. Com o assalto descobri que somos parte das engrenagens do capitalismo, eu, também, faço parte do sistema e vivo as regras que aprisionam pessoas, participando do inconsciente coletivo, levando em consideração as estatísticas que nada dizem sobre a humanidade das pessoas encarceradas e sobre as exclusões que essas pessoas são submetidas.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua liberação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais (Freire, 2021 p.72).

Então, eu busco concretizar algumas mudanças, por isso, procurei planejar as aulas, construindo espaços para o diálogo, ouvindo o aluno e seus pensamentos, ouvindo as vozes silenciadas pelo medo e pela falta de espaço. Neste percurso percebi que nossas histórias tinham mais aspectos em comum do que eu podia imaginar. Nossas aulas foram mais significativas para mim e para eles, ambos estávamos aprendendo juntos, dialogicamente e refletindo as nossas realidades. A educação pode ser diferente, se formos inteligentes e sensíveis. Recordo-me de rir e chorar em muitas dessas aulas, histórias ricas e cheias de humanidade e significado. Pouco tempo depois aceitei ser coordenadora pedagógica do primeiro segmento da EJA nas prisões, pois acreditava na possibilidade de contribuir mais e, de certa forma, multiplicar o que aprendera ao longo dos anos como docente nas prisões, mas tornar a coordenação um espaço de desnaturalização dos processos violentos vividos na cadeia e socialmente.

Nessa caminhada, passei a dialogar com mais frequência com os professores, com os alunos e com a equipe de segurança para que juntos pudéssemos não só garantir a oferta de educação como direito constitucional, mas promover educação numa perspectiva libertadora, emancipadora, significativa.

Assim, nesta trajetória, foram muitos os desafios, porém o de compreender e tratar os efeitos das questões de segurança na nossa prática pedagógica foi o mais difícil, por isso a necessidade de estudar e pesquisar sobre a educação em contexto prisional. Buscando compreender como "essa positividade humanizadora" (Arroyo, 2017a) da educação, podia coexistir com essa "negatividade desumanizante" (Arroyo, 2017a) dos ambientes prisionais, cujos “os valores institucionais de ressocialização, são regidos por normas e regras autárquicas e centrados na aceitação da situação” (Duarte, 2013, P. 26).

No ano de 2017, a nossa escola, CED 01 de Brasília, foi convidada a participar do 3º Concurso de redação com a temática: Mais Direitos, Menos Grades, da Defensoria Pública da União (DPU). A escola foi escolhida para fazer a abertura da premiação com uma apresentação teatral com o grupo de alunos do sistema prisional "Entreato". As escolas participaram do concurso com as redações dos alunos e com a inscrição do vídeo mobilizador e os ganhadores receberam uma premiação. Na época eu era coordenadora pedagógica de um dos segmentos da escola. A atividade mobilizadora ocorreu em todas as

unidades prisionais. Eu participei na PDF2. Durante a realização da atividade utilizamos a música: "Até quando?" do Gabriel Pensador, como recurso motivador para os debates sobre a temática, e alguns professores prepararam apresentações, que foram intercaladas com as participações no debate. No final, foi construído com os alunos cartazes contemplando as discussões e os aprendizados. Todos os trabalhos realizados foram filmados, editados e encaminhados ao DPU no ato de inscrição da escola no concurso. Após essa atividade, os professores foram convidados a replicar a atividade mobilizadora, em sala, com os alunos que não puderam participar, ampliando os debates e estimulando a escrita da redação. Foi neste contexto e com essa intencionalidade que uma professora realizou a atividade com sua turma. No dia seguinte, fomos surpreendidos com uma ocorrência feita por um servidor da segurança que estava no Núcleo de Ensino (NUEN), quando a professora desenvolvia a atividade com seus alunos. Na descrição da ocorrência o servidor relatou que a professora estava utilizando uma música que incitava a massa carcerária contra os policiais, o que poderia ocasionar uma rebelião. A professora ficou muito surpresa e apreensiva. A gestão da escola e a professora foram convidados pela direção do presídio para esclarecer o ocorrido. Eu não pude participar desse momento, embora tivesse participado de todo o planejamento e organização. A professora tinha muitos anos de docência nas prisões, era conhecida do vice-diretor e tinha boas referências, mas o planejamento e a convicção do trabalho que tinha sido realizado foi o que fez com que o diretor daquela unidade arquivasse a ocorrência. Neste concurso a escola ganhou três premiações. Foi muito bacana ver o trabalho realizado, sendo valorizado. Os nossos alunos puderam participar dessa premiação, mas infelizmente os mantiveram algemados por causa da segurança. Atividades como esta fazem com que as pessoas privadas de liberdade possam ser vistas em um outro papel e em uma nova perspectiva (Libélula, 2023, anexo 4, p. 6).

Infelizmente, esse ocorrido não foi um caso isolado. Corriqueiramente os professores que atuam nas prisões são questionados quanto aos materiais e atividades que são desenvolvidas pela escola junto aos alunos. Foram muitas as vezes que tivemos reuniões de coordenação para tratar das questões de segurança, solucionar problemas e criar estratégias para minimizar os conflitos entre educação e segurança. Como já descrevi anteriormente, os olhares sobre nós, sobre como fazemos educação no sistema, estão impregnados de julgamento e desconfiança, visto que nosso trabalho humaniza o ambiente de cárcere.

É inegável que as condições de trabalho a que são submetidos os professores, sem dúvida, impactarão na sua prática pedagógica. Por esse motivo, a gestão, a coordenação pedagógica são tão importantes para o desenvolvimento da educação nas prisões, pois são estes autores que engajados e conscientes do papel social da educação fomentam as mudanças necessárias. Essa transformação só acontecerá na medida em que forem quebrados os paradigmas que limitam o trabalho docente (Freire, 2021; hooks, 2020; Ribeiro, 2022).

Essa mudança na forma de pensar a coordenação proposta pela equipe gestora foi muito significativa para mim e creio que para os demais participantes, mas é importante refletir qual é o papel da coordenação pedagógica e a sua importância na educação em ambientes de privação de liberdade. Como surgimento da coordenação pedagógica no cenário da educação brasileira? Como ela tem sido pensada nos dias atuais, inclusive na Educação de Jovens e Adultos nas prisões do DF?

No sistema penitenciário do DF a coordenação pedagógica sempre foi espaço de engajamento e luta. Nesse sentido, os professores se mantêm em constante movimento em defesa da educação como atividade essencial e transformadora. Mas é preciso compreender que por vezes reproduzimos a cultura, historicamente, verticalizada, em que as decisões são tomadas sem que os principais atores, professores e alunos participem delas. Quando isso ocorre em ambientes de muita opressão, professores e alunos são submetidos a um nível absurdo de estresse e desmotivação, prejudicando sobremaneira o trabalho pedagógico e a viabilização de uma educação emancipadora e libertadora.

Por essa razão é necessário compreendermos as linhas epistemológicas que definem a coordenação pedagógica no país ao longo do tempo e sua repercussão no ambiente escolar. Ao compreendermos a gênese da coordenação pedagógica, suas raízes, compreendermos os caminhos possíveis que podemos chegar, desnaturalizando os discursos instalados no meio educacional.

Originalmente, o coordenador pedagógico tinha caráter de supervisor, por isso estava vinculada à ideia de educação tradicional, bancária, verticalizada. Historicamente, a coordenação pedagógica surge com cargo de supervisor no regime militar por volta de 1971 a partir da lei nº 5.692/71 estava atrelada a militarização das escolas. Sua origem tem estreita relação com a “Supervisão Educacional” (Vasconcelos, 2008) e tinha como objetivo controlar o ensino, as práticas pedagógicas e fiscalizar o trabalho dos professores em sala de aula. “O papel do supervisor escolar (hoje, coordenador) esteve pautado no controle das ações na escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino” (Macedo, 2017, p.37).

Décadas depois, na nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei, nº. 9.394/96) a ideia de coordenação pedagógica passa a ser mais alinhada à decisão de um grupo colegiado e a gestão democrática. Nesse sentido, passou a representar no “interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe como possibilidade

de garantia de maior qualidade às ações educacionais” (Macedo, 2017, p.42). Nesta perspectiva, as próprias instituições passam a elaborar o plano de trabalho de acordo com as especificidades locais, técnico e administrativo.

À vista disso, na Lei de Diretrizes e Bases da educação LDB (Lei 9394/1996), a coordenação pedagógica passa por uma redefinição e ganha aspectos de co-responsabilidade pela formação do professor, pela aprendizagem dos alunos e pela condução dos trabalhos em sala de aula. Essa nova perspectiva aparece nos documentos oficiais, em que a coordenação pedagógica perde o aspecto fiscalizador e controlador, passando a ser parte do trabalho do professor e dos resultados alcançados pelos alunos. Portanto, a figura do coordenador perde o caráter de inquisidor e ganha características de liderança em uma relação mais horizontalizada. Diante disso, as mudanças concebidas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a coordenação pedagógica e o seu papel no ambiente escolar corroboram para a construção de uma coordenação junto aos professores e alunos com caráter mais colaborativo, coletivo e não fiscalizador. Vejamos:

Coordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano, solicitando estudo e definição e critérios que fundamentam soluções [...]. A coordenação implica criar e estimular oportunidades de organização comum e integração do trabalho em todas as suas etapas. (Rangel, 2002, p. 76).

Diante de tudo isso, a concepção de coordenação com o viés colaborativo e corresponsável apresentado nos documentos oficiais da SEEDF é compreendida como espaço/tempo para a construção de ações coletivas, de reflexão, troca de experiência, de elaboração e organização do trabalho pedagógico (Bruno, 2008; Silveira et al, 2021) . Esse entendimento do trabalho garante a construção da autonomia do trabalho docente contrapondo as estruturas que incentivam o trabalho individualizado, fragmentado, isolado, descontextualizado.

Nesta perspectiva, a ideia de coordenação pedagógica como espaço de construção coletiva e colaborativa de apresentação dos avanços obtidos e das necessidades de ajuda e de estreitamento de laços profissionais e afetivos. Trazendo a ideia da coordenação como lugar de agregar as ações pedagógicas, de articulação do conhecimento e das experiências dentro dos espaços da escola, reafirmando o que deve ser um espaço dinâmico, dialógico entre os pares e a comunidade escolar, entre a teoria e a prática ensejando a concretude do PPP. "A voz engajada não pode ser fixa e

absoluta deve estar sempre mudando sempre em diálogo com o mundo fora dela" (Freire, 2021; hooks, 2020, p. 22), sendo possível vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas em busca de uma educação pública de qualidade (Distrito Federal, 2012; Freire, 2021).

Em vista disto, o trabalho coletivo da coordenação apresenta relevância, pois é possível alinhar todo o trabalho que se deseja realizar, criando a identidade organizacional, fortalecendo a gestão democrática e possibilitando uma educação de qualidade. A coordenação pedagógica é um espaço de construção coletiva e articulada entre os segmentos que existem na escola para planejar ações pedagógicas, visando garantir a oferta e a qualidade da educação, ou seja, a coordenação pedagógica deve exercer a função articuladora, formadora e transformadora como previsto na legislação (Placco et al., 2021; Silveira et al, 2021).

Mas assim como os professores que atuam na EJA nas prisões, esses profissionais não têm recebido investimento, principalmente no que tange o âmbito da formação, são, aqui no DF, geralmente, eleitos pelos seus pares na distribuição de turmas no início do ano letivo e não há exigência de formação mínima para atuar. No Brasil esse profissional não é reconhecido e nem é valorizado como deveria, em geral são mal remunerados, têm condições precárias de trabalho e excesso de atribuições (Placco et al., 2021). Embora os documentos oficiais da rede prevejam a figura das coordenações pedagógicas nas escolas da rede e, portanto, do coordenador pedagógico, ainda há certa dificuldade de compreender seu papel na escola e, por essa falta de clareza e formação, muitas vezes, limitam seu papel à função de supervisor, do olhar que vigia.

Essa percepção minimalista da função do coordenador pedagógico não contribuiu para manter e melhorar a qualidade de formação dos professores, conseqüentemente da aprendizagem dos alunos. Diante disso é necessário ressaltar que a escola constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, correlacionando os processos formativos com a organização da gestão escolar, e por isso, precisa de interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagens de acordo com a realidade em que está inserido (Freire, 2020; hooks, 2020).

Esses interlocutores qualificados são os coordenadores pedagógicos que apresentam papel fundamental na gestão dos processos escolares, na formação dos docentes, na articulação para a construção da coordenação pedagógica que tenha como meta principal a qualidade da educação básica em nosso país.

Sendo assim, é possível entender a concepção sobre a ação da coordenação pedagógica nas unidades prisionais do DF como espaço-tempo para reflexões sobre o processo pedagógico, tendo como finalidade planejar, orientar e acompanhar o Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação continuada, mas, além disso, tudo fomentar a reflexão constante sobre a EJA nos espaços da prisão.

Esse processo de reflexão sobre o ambiente é necessário para "nortear os professores em sua prática, evitando se alienam juntamente com o sistema, enrijecem sua prática e se entreguem ao comodismo, criando possibilidades de compreender sua história modo criativo inovador neste ambiente repleto de limitações políticas, administrativas e de segurança" (Duarte, 2013, p. 26). À vista disso, essa ação não permite que professores e alunos sejam sufocados pela rotina opressora que esses ambientes apresentam. Portanto, o coordenador pedagógico deve ser capaz de conhecer a cultura e os problemas internos e externos a comunidade educativa buscando estreitar os vínculos, com vistas a formar parcerias.

Esses vínculos de confiança entre os coordenadores e professores são fundamentais para que o professor se sinta seguro, uma vez que nestes ambientes tudo pode ser motivo para desqualificar o trabalho desenvolvido e criar situações bastante complicadas, como vimos na narrativa de Libélula no início deste capítulo. Por isso, além de tudo que foi dito sobre o papel do coordenador, é importante que as bases desse trabalho sejam o processo permanente do diálogo em que as tensões sejam tratadas em uma perspectiva dialética e não punitivista.

Neste sentido o coordenador jamais pode ser o olhar que vigia, precisa ser constantemente o olhar que inspira, que motiva a superação das inúmeras dificuldades que aparecerão no exercício da docência nos ambientes prisionais. Por esse motivo que a prática pedagógica deve ser baseada em uma dinâmica problematizadora em que a comunidade, em constante diálogo, reflete, pensa e delibera sobre os problemas (Bruno, 2008; Freire, 2021 hooks, 2020; Silveira et al, 2021). Com esse pensamento, o ato de dizer não pode ser privilégio de alguns, mas de todos mulheres e homens (Freire, 2021). Nesta perspectiva evita-se que a liderança (gestores, supervisores e principalmente coordenadores) tenha uma postura verticalizada, bancária, em que a chefia manda e os outros obedecem, levando-os a silenciar-se, alienar-se e desumanizar-se.

Desta maneira, o diálogo não consiste no ato de depositar uma ideia um no outro, nem troca de experiência que pode que ser utilizada pelo outro, mas um processo dialético, em que o debate, a discussão concretiza a solidariedade, o refletir e o agir dos sujeitos a serem transformados

e humanizados, a partir do fortalecimento da relação eu-tu. Sendo assim, é a concretização da relação que se faz na humildade, nunca na arrogância do que sabe para com os que nada sabem.

Diante disso, é importante ressaltar que o diálogo é incompatível com a autossuficiência e por isso não se constitui unilateralmente, distante do povo. Tampouco é possível estabelecer diálogo se não há fé na potencialidade de ser mais das professoras e dos professores, das alunas e dos alunos. À vista disso, é acreditar que mesmo em situações difíceis de subjetivação, silenciamento e apagamento é possível construir um processo libertador que se funda no amor, na humildade, na fé, em uma relação horizontalizada.

O diálogo constante sobre todas as esferas que compõem a EJA nas prisões chama a comunidade educativa ao engajamento e ao compromisso, em um processo contínuo de ação, reflexão e ação. Mas, além disso, se constitui em um processo de confiança entre os sujeitos, tornando-os dialógicos, isto porque a confiança implica no testemunho que o sujeito dá aos outros sujeitos sobre suas reais intenções (Bruno 2008; Freire, 2021; Silveira et al, 2021).

Por esse motivo, o que se diz tem que condizer com a prática. Se a liderança prega a democracia, mas tem várias posturas de silenciamento, a palavra dele é vã e não é capaz de transformar, e não é capaz de construir confiança e devolver a humanidade.

[...] na **Coordenação, já é uma preocupação com o fazer pedagógico do grupo!** E um dos... dos pontos da educação nas prisões são as limitações em relação aos materiais. Então, por exemplo: se o professor quiser fazer cartazes em sala de aula. Pode? Bom! Teoricamente, sim! Mas vai depender! Vai depender do: que material que ele vai utilizar; qual é a cor até de... de... de... dessa cartolina que vai utilizar; se ele já vai levar esse material cortado – se vai usar com tesoura ou não; se vai usar cola ou não... Vai depender... **O presídio que ele atua: se naquele presídio permite esse tipo de atividade ou não! Então, é um diálogo! Tem que haver um diálogo muito constante! E aí, nesse caso da Coordenação com a equipe do núcleo de ensino com os agentes de segurança, pra verificar o que é possível ou não!** E a gente tem algumas restrições – restrições em relação à roupa, por exemplo, que a recomendação é que vá de calça, de... de... de... de... de uma roupa que seja mais discreta, até mesmo de adereços... Porque são orientações... Tem orientações que elas são do próprio presídio. **E existem outras questões que a gente tem que tá constantemente conversando! É... Em alguns momentos, a gente tentou fazer uma unificação do que que era o permitido ou não nos presídios de maneira geral!** (Malu, 2023, grifos da autora).

Em ambientes de privação de liberdade é preciso estar o tempo todo fomentando o diálogo para não cair no engano de que uma das partes manda e a outra obedece, ou usá-lo como

mecanismo de conquista e dominação de um sobre o outro (Bruno, 2008). Daí a importância de os coordenadores pedagógicos estarem atentos às situações que levam a essa verticalização das relações. É preciso estar atento às normatizações que vão se constituindo e roubando a possibilidade de diálogo e negociação. Isso significa dizer que o coordenador pedagógico tem que eliminar os riscos, firmando um espaço garantido, mas manter o canal de diálogo aberto. Diante disso, não pode jamais se colocar em uma posição de adaptação frente às questões de segurança, mas em uma postura crítica e capaz de fomentar a reflexão e a mudança de posicionamento, que se faz quando a relação é horizontalizada e dialógica. Nesse sentido é um constante exercício de se fazer escutar, de lutar pelo direito de pensar e dizer, mesmo quando o ambiente é limitador e castrador.

É por esses motivos, também, que as decisões devem ser refletidas e pensadas no colegiado (Bruno 2008; Freire 2021; Silveira et al, 2021), pois se ainda hospedamos o opressor em nós ele vai diminuindo na medida em que cada vez mais as relações vão sendo horizontalizadas e olhamos criticamente a realidade, ao invés de nos adaptarmos. É no processo dialético que somos capazes de desenvolver a consciência crítica e a possibilidade de lutar com o povo para a recuperação do direito de falar e ter a voz ouvida.

Para que isso ocorra é preciso que o coordenador conheça os professores, como se organizam e se expressam, é fundamental saber as condições estruturais em que "o pensar e a linguagem deles, dialeticamente se constitui" (Freire, 2021). Ao ouvi-los é possível estabelecer o diálogo sobre a situação presente, existencial e concreta em que é possível elencar as aspirações e indicar o universo temático, os temas geradores que consistirá, por exemplo, no plano de formação continuada. Malu ao narrar como pensaram a parte pedagógica reafirma que partiu das necessidades do grupo:

Então, voltando, *né?!...* nesse momento, quando eu estive na... na Coordenação Pedagógica: na época... *é...* como a nossa escola, na Educação de Jovens e Adultos... *é...* era muito... muito segmentado, muito... muito distante! Então, tinha a... a... **a Coordenação do primeiro segmento e a Coordenação do segundo e terceiro; e, elas nem sem... nem sempre conversavam!** Então, isso... *é...* foi um dos pontos do... do... do... do que comecei na Coordenação que procurei fazer de uma forma diferente, que ficasse um pouco mais integrada; e, com isso, junto com outro coordenador do primeiro segmento, a gente estabeleceu... *é...* **um plano de ação, digamos assim, pra gente desenvolver no decorrer do semestre, com... com o planejamento... é... tanto de atividades coletivas quanto**

também algumas atividades que elas eram próprias dos segmentos. Mas, por que que a gente começou isso, na verdade?! Eu... Dá *pra*... Assim como eu me lembro... Foi muito marcante *pra* mim – não é o primeiro dia que eu... que eu estive em sala de aula nas prisões, também foi muito marcante a primeira reunião que eu... que eu estive enquanto coordenadora do segundo e terceiro segmento! É... E a minha primeira pergunta, o meu primeiro questionamento, foi... é... **“O que eles esperavam, né?!... da Coordenação Pedagógica?” Até pouco tempo atrás, eu ainda tinha as respostas guardadas! (RISOS) É... E... E, a partir desta resposta dos próprios professores do que que eles esperavam da Coordenação Pedagógica... é... foi que... que... que eu fui me direcionando e outro coordenador também! Então, nestas respostas, um dos aspectos eram esses, né?!... que tivesse maior integração do primeiro com o segundo e terceiro segmento – afinal de contas, somos uma única escola! Além disso, eles colo... colocaram a questão de formação, de relações entre o grupo... É... Então, no momento não... não me recordo bem – se bobear, ainda devo ter isso guardado em algum lugar – é... mas, a partir destas respostas é que fomos pensando – fomos porque fui eu e o... e o outro coordenador! A gente foi pensando como que poderiam ser essas coordenações *pra* otimizar o nosso trabalho, *pra* favorecer o trabalho que o professor faz em sala de aula! Então... é... a gente tinha, né?!... mo... momentos que eles eram coletivos, com o grupo todo... por... é... com questões que a gente considerava que fossem pertinentes, por exemplo, das... das relações humanas! É... Aí, a gente... nós... é... fizemos uma oficina de comunicação não à violência, se eu não me engano... é... questões também que eram gerais, por exemplo, é... sobre cuidados com a voz! Então, a gente teve um momento que... que trouxe uma fonoaudióloga! É... E já tinham questões que elas eram específicas dos segmentos; e aí, a gente *faziam* coordenações que eram separadas, não é?! É... Nesta época, o diretor fez a proposta de que a gente tivesse uma avaliação interdisciplinar no segundo e terceiro segmento. E aí, a gente levou essa proposta *pro* grupo... é... buscando um modelo parecido, por exemplo, do ENEM, que a gente vai ter uma prova que ela traz várias questões... Na época, a gente tinha avaliações do ENCCEJA³⁷! Ainda tem, hoje em dia, né?!... essas avaliações do ENCCEJA! E o... o... o grupo aceitou e a gente foi... foi realizar! É... Alguns professores tiveram mais facilidade em relação a isso; outros não! Porque, até então, a gente não tinha muito... é... o hábito de trabalhar junto! Acabava que era um... um... um trabalho muito separado um do outro! Então, como tinha uma proposta coletiva, isso acabou... é... meio que obrigando as pessoas a trabalharem mais uns com os outros! E isso foi um desafio porque quando... quando a gente tem uma certa forma de... de trabalhar, de caminhar, e vem uma proposta de um fazer diferente, isso vai gerar um certo desconforto até aprender uma nova forma de agir! Aí então, foi... foi um desafio em relação a isso! A**

³⁷ Encceja é uma prova do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame de certificação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado em 2002, possibilidade que jovens, adultos e idosos consigam certificado do segundo e terceiro segmentos da EJA (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)

prova, realmente, ela acabou acontecendo! A gente fez! Teve vantagens e desvantagens. Vantagem que eu traria. é... **o planejamento em conjunto, trabalhar com o colega – eu acho que isso foi muito positivo; e, até mesmo, a gente... é... ver que a gente tem essa capacidade, não é?!... de se propor a um trabalho coletivo e esse trabalho coletivo acontecer.** De desvantagem: a gente, na época, não tinha professores de todas as... as disciplinas e todas as turmas. Então, às vezes, o... o estudante tinha ali uma prova e... e aquela disciplina, ele nem tinha tido professor! Então, não era muito positivo! Então, acabou que ficou uma proposta que a gente depois não manteve! Por que? Porque a gente viu que precisava de um trabalho anterior a esse, antes mesmo de ter uma avaliação que pudesse ser multidisciplinar, e olha que nem é interdisciplinar, *né?!* Porque aí já seria um outro passo! (RISOS) É... A gente viu que tinha que ter um trabalho anterior, um trabalho de... de fortalecer as equipes *pra* que pudessem fazer um planejamento que fosse em conjunto... É... **Na época, isso... é... eu não sabia que, às... que, muitas das vezes, as equipes caminhassem tão sozinhas, porque como eu era professora, né?!... de Ciências e de Biologia, então, dentro... é... dessa disciplina tinham mais duas colegas, e a gente tinha o costume de conversar, tanto em relação ao conteúdo que ia desenvolver, às atividades... e, estando na Coordenação, eu vi que isso não *aconteciam* em outras equipes: as pessoas faziam um trabalho muito... muito isolado!** Então, estar na coordenação, estar como coordenadora foi um trabalho muito diferente em relação ao que eu fazia em sala de aula, porque em sala de aula... é... tinha uma interação muito... muito boa, muito positiva com os estudantes – os estudantes... é... já demonstram, *né?!*... o que gostaram ou não... Trabalhar com o colega é mais no sentido de... de ir auxiliando esse fazer pedagógico dele... Não é bem direcionando – porque essa não seria a palavra certa! É tentando buscar, conversar com o grupo e ver o que que o grupo quer e, a partir, sim... a partir daí, sim... é... viabilizar a realização daquilo que foi decidido com todos, não é?! Então, é um... um trabalho que se diferencia e é um trabalho sim importante! É... Se for pensar nas atividades coletivas... é... que a gente tem a Semana de Educação *pra* Vida, a Semana da EJA, os encerramentos, era um momento muito... muito especial, muito rico, que também foi uma preocupação minha e do... do outro coordenador, de que a gente tivesse essas ações em... em todas as unidades prisionais, porque estão em sala de aula... Então, eu trabalhava, vamos supor, em uma unidade: na PDF1! Então, a minha preocupação era só com o desenvolvimento das atividades ali naquele lugar! E já a Coordenação, não! Ela precisa ter um olhar mais amplo, mais coletivo, pensando no andamento das atividades em todos os espaços. A educação nas prisões no DF ela vai ter... ela tem atualmente uma única... é... uma única escola, *mais*, a atuação delas, as salas de aulas dela, estão espalhadas em cada um dos presídios! Então, quando vai fazer uma... uma atividade coletiva, é essencial que... que promova em todos esses espaços! Porque senão fica muito desigual! De repente, uma unidade tem toda uma programação e na outra caba não tendo! Então, pensando da... da... do momento de coordenação, esse... além da nossa preocupação, *né?!*... de... de unificar o primeiro com o segundo e o terceiro segmento no sentido de... de ter um trabalho coletivo

geral, uma outra preocupação era de atender todas as unidades! Então, se eu for lembrar à época... é... na Semana de Educação *pra* Vida, a gente foi procurar apoio do... do SESC *pra* poder trazer questões relacionadas à... à saúde, e isso em vários locais! É... Neste trabalho de... de... de... de coordenação, eu fiquei só um ano porque ele tem uma demanda grande até pela própria configuração da nossa escola, que é uma escola que está em muitos espaços (Malu, 2023).

Além disso, em contextos como este, a coordenação pedagógica precisa ser vista a partir de três dimensões que possibilite a educação nas prisões: primeiro trata da gestão, articulação e mobilização (articulação entre as práticas educativas); o segundo aborda os aspectos pedagógicos (a organização curricular flexível e o trabalho interdisciplinar) e o terceiro, tem como foco a formação (valorização do trabalho docente) e a valorização dos profissionais envolvidos na oferta (Onofre et al., 2019; Silva & Moreira, 2008)

Essas dimensões tem apontamentos teóricos e epistemológicos para a construção de uma proposta política e pedagógica para a EJA nas prisões: primeiro, deve haver articulação entre todos os responsáveis pela reinserção e ressocialização não é responsabilidade, apenas, da escola e dos alunos. Uma educação realmente significativa nas prisões deve se constituir de maneira articulada, com metas delineadas que atenda as especificidades (Onofre et al., 2019; Silva, 2008). Por essa razão o Plano Distrital de Educação (PDE), meta 10 e suas estratégias e o Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e egressos do sistema prisional (PDEPPLESP) são importantes para implementação da educação como direito no sistema. Mas é preciso incluir a sociedade civil, os profissionais de educação, a administração penitenciária e a execução penal, e outros setores na elaboração, acompanhamento, monitoramento e execução dos planos, evitando que se fechem em atender as metas de qualquer forma, desumanizando ainda mais o sistema e descaracterizando a Educação de Jovens e Adultos.

Um exemplo da necessidade da articulação da educação e segurança é a colocação de grades nas salas de aula separando professores e alunos sob a justificativa da segurança. É fato que o sistema está com baixo quantitativo de policiais penais para fazer as escoltas, mas algumas medidas atrapalham a educação sobremaneira. Neste sentido deveria ser uma decisão conjunta com a participação dos profissionais da educação. Ao contrário disso, as grades foram colocadas e não houve participação dos que fazem educação para argumentar os motivos pelos quais as grades entre professores e alunos é tão nociva. Quando questionados a resposta é que em outra unidade federativa essa medida funcionou, assim decidiram colocar no DF também.

Neste contexto de privação de liberdade e opressão, não se trata de tomar um sujeito a ser atendido por diversas ações isoladas, mas promover um programa educativo integrado, que respeite a singularidade e que faça com que as pessoas se sintam seguras de estar no mundo, saiba fazer escolhas e estejam conscientes de que existem múltiplas formas de viver. Tais aprendizagens poderão contribuir com processo de (re)inserção social e na organização de um projeto de vida (Onofre et al., 2019). Como já foi dito e reforçado a coordenação pedagógica da escola não pode se submeter e ir adaptando as situações-limites (Freire, 2021) como se a única coisa importante fosse a segurança. É preciso manter o diálogo e negociação de forma a ir abrindo caminhos, construindo possibilidades.

Deste modo, a coordenação pedagógica de uma unidade escolar deve ser um espaço estratégico de articulação para a construção e implementação de um planejamento com meta definida. É neste ambiente que suscitam reflexões sobre a práxis do professor, a implementação da Proposta Pedagógica, bem como o desenvolvimento do Currículo em Movimento de acordo com os princípios da EJA.

Segundo, aparece as questões relacionadas aos aspectos pedagógicos em que ressaltam a necessidade de que o PPP esteja fundamentado em conceitos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, os paradigmas da educação popular, baseia-se em princípios da autonomia, da emancipação dos sujeitos. Além disso, possibilitem a organização curricular flexível, um trabalho interdisciplinar, uma pedagogia dialógica, de luta e resistência por uma educação emancipatória construída com e não para os sujeitos. Neste aspecto há de se considerar os desejos, as necessidades, a história de vida dos alunos. “Não é possível, em nosso entender, levar uma proposta de mera transposição de escola convencional, dos currículos, dos materiais, das ferramentas metodológicas para o interior das prisões.” (Onofre et al., 2019, p. 470). Ressaltamos que é necessário reconhecer o saber das pessoas privadas de liberdade, estar sensíveis as experiências sociais e os significados, buscando romper com os conhecimentos hegemônicos confrontando-os com outras opções de currículos emancipatórios, mais justos e humanos (Freitas et al., 2021; Hernández Carrera et al., 2016).

É necessário que haja um modelo curricular metodológico que permita a autonomia do docente e que permita o protagonismo do aluno. Trata-se de motivar as pessoas a ponto de ver na educação a emancipação, mesmo que em privação de liberdade. Assim, os conteúdos, disciplinas, currículos devem ser pensados em conjunto (Freitas et al., 2021). Assim, o objetivo seria o de criar

um ambiente capaz de pensar a escola junto com os sujeitos valorizando-os como protagonistas da aprendizagem, da construção do conhecimento a partir de suas experiências, permitindo-lhes a apropriação de sua trajetória de vida e possibilitando que se sintam pertencentes do espaço pedagógico.

[...] como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculares mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como *definem as situações* curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. *Atos de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, orientam nossas práticas para percebê-las como *instituintes culturais*. [...] É com atores sociais implicados, teóricos do seu cotidiano, de suas necessidades e demandas socioeducacionais, que currículos devem ser criados e trabalhados para serem pertinentes e relevantes (Macedo, 2017, p. 198).

Na terceira dimensão aparece a formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta da educação nas prisões. Deve-se pensar que além das necessidades das pessoas privadas de liberdade há de se pensar na necessidade de formação continuada e permanente de todos os envolvidos no processo, portanto, professores, agentes penitenciários, e operadores da Execução penal (Silva & Moreira, 2008). Há que se valorizar o trabalho docente visto que sua atuação ocorre em um ambiente hostil e contraditório às perspectivas da educação de jovens e adultos. Entendo que o professor é ator relevante na construção de um espaço em que o aprisionado possa ressignificar o mundo como dinâmico e inacabado, promovendo a humanização e a valorização das subjetividades.

Essa última dimensão, talvez seja a que tem mais impacto sobre o fazer pedagógico, pois os profissionais que atuam nas prisões. A valorização do trabalho desenvolvido é o que garante que o sequestro profissional não se concretize e mantenha os professores motivados na realização de suas atribuições, estimulando que o professor seja investigador, inquieto, humilde e persistente para oferecer uma educação com qualidade.

Embora alguns avanços tenham se constituído no campo normativo, não temos consolidada uma política pública de Educação de Jovens e Adultos nos espaços de privação de liberdade, que permanecem marcados pela marginalização por parte do Estado e da sociedade civil. Tampouco existem políticas públicas que assegurem a formação inicial e continuada dos professores, pois o que tem sustentado o fazer docente são os cursos de pequena duração, ações formativas pontuais promovidas por universidades e secretarias de estado da educação, as trocas entre os professores iniciantes e experientes. (Onofre et al., p. 472).

Ademais há que se apoiar os professores para que não se sintam sozinhos, sufocados. Deve haver espaço para diálogo entre os pares para que juntos com as secretarias de educação e as administrações penitenciárias possam levantar os desafios e as possibilidades de se fazer educação nas prisões. Trata-se de deixar de ser uma visita inoportuna e passar a ser parte importante do processo, uma expressão política de si mesmo (Paludo, 2015). Ao atuarem nos presídios os professores articulam e propiciam aos privados de liberdade a possibilidade de construir novos projetos de vida:

...enfazizam que, no dizer dos professores, apesar das limitações dos recursos materiais, dos espaços improvisados, da interferência das normas de segurança na sala de aula, do sofrimento por conta do preconceito que sofrem por parte da sociedade e de colegas que lecionam nas escolas “da rua”, dos contratos temporários que geram insegurança e ansiedade, das lacunas na formação, entre outros, exercem a sua função com satisfação, valorizam o processo de escolarização para as pessoas em privação de liberdade, dão sentido à docência, adquirem outras visões de mundo mais humanizadas – a identidade profissional se torna mais presente, pois essas experiências são singulares e únicas. (Onofre et al., 2019, p. 471).

Recentemente, foi realizada audiências públicas na Câmara Legislativa do Distrito Federal CLDF, chamadas pelos gabinetes dos Deputados Fabio Felix e Gabriel Magno com a intenção de discutir as questões penitenciárias e uma das audiências foi destinada a Educação de Jovens e Adultos nas prisões. A principal motivação para essa audiência sobre a EJA nas prisões foi a moção de repudio do GTPA – Fórum EJA protocolada na SEEDF, sei nº 0080-00238616/20322-87 sobre a colocação das grades separando alunos e professores em sala de aula e o cumprimento das 26 metas do Plano Distrital de Educação PDE. Estiveram presentes nessa audiência membros da comunidade educativa CED 01 de Brasília, gestores, professores, coordenadores, membros da gestão central da SEEDF e SEAPE, membros da SENAPPEN, membros da Defensoria Pública, membros do Fórum EJA, Sindicato dos Professores e outros deputados que acompanham a causa. Foi ressaltado nessa audiência a necessidade de dar tratamento diferenciado às pessoas privadas de liberdade que estão no ambientes escolar, incluindo formação adequada aos profissionais da educação e da segurança permitindo que o direito a educação seja ofertado de forma adequada com materiais e condições para que se desenvolva uma educação em que essas pessoas possam voltar a sociedade em condições de construir uma nova história de vida. Dessa audiência, foi estabelecido apresentado dados sobre a educação nas prisões sob a ótica da SEEDF (gestão central), foi feito alguns encaminhamentos e acordos visando atender as reivindicações apresentadas.

Em suma, é importante entender que é necessário problematizar as situações vividas na escola dentro do sistema de forma a conscientizar os sujeitos, buscar a transformação das situações e construir coletivamente as soluções, de forma que privilegiem os menos favorecidos, as classes populares e os que habitam nas prisões promovendo a humanização e garantindo o cumprimento dos direitos humanos a homens e mulheres que resistem e sonham com uma sociedade mais digna e mais justa a todos.

O olhar a coordenação como espaço/tempo de resistência pedagógica

“Não, professora, do jeito que está agora, ela nos conta uma história”

Toys, Daniel, nome de quem vem marcando com arte o Brasil e o mundo, mas que por inspiração de alguns visionários foi convidado a fazer história e marcar os corações e a parede do Centro de Detenção provisória do Distrito Federal – CDP. Fomos agraciados com a presença de um artista simples e humilde, mas que realiza obras de arte lindas e gigantescas. Daniel chegou ao CDP, no Núcleo de Ensino, na Semana de Educação para a vida, de forma tímida, adentrou as grades do prédio e apresentou aos alunos, professores, policiais a grandiosidade de seu talento. Talvez, nem sabe ele o quão significativa era a sua presença naquele espaço. Com uma arte que representa uma linha tão tênue entre o legal e o ilegal veio quebrar paradigmas, veio promover “ressocialização” para os alunos e para todos que com preconceito viam essa expressão artística, o grafite. Para a educação representou tanto, tanto... sua presença e sua arte rompeu mais uma barreira, marcou um espaço e humanizou o que, por vezes é tão desumano, convidou pessoas a construir em seus imaginários sonhos maiores que o espaço e tempo lhes permitem. Ao iniciar sua arte utilizou-se de palavras de incentivo e esperança. Nos encantou com suas palavras e com suas tintas. Os corações gritaram de alegria por sentir que há possibilidades, que há esperança, que há razões para sonhar e construir um mundo melhor. Com uma tinta amarela, cor muitas vezes proibida na cadeia, fez um esboço do que seria sua marca. Não tinha um rascunho, o que sentia ia colocando na tela e aos poucos ia dando forma ao seu trabalho. Quanto capricho, quantos detalhes, que precisão! Logo se via um olho, uma blusa, um braço e muita cor. Cores lindas, vibrantes, alegres onde só existia uma tinta desbotada e queimada pelo Sol. E quando parecia pronto ele refazia, uma, duas, três vezes... quem o assistia lia a linda mensagem que aqueles traços feitos e refeitos traziam: podemos recomeçar, podemos fazer de novo, podemos transformar, remodelar. Os “erros” não foram e não serão apagados nem na parede e nem na vida de cada pessoa que lá se encontrava, mas podia ser sobreposto com um novo desenho, com uma nova história, com uma nova oportunidade, com uma decisão. Sua obra apresentava uma pessoa com formas não convencionais como muitas que ali estavam. No braço uma tatuagem, tão representativa: um coração transpassado por uma flecha com a escrita AMOR. Em uma das mãos tinha uma flor cujas pétalas iam caindo dando mais beleza ao trabalho e nos dizia que sempre podemos florescer. Acrescentou uma mala com inscrição SONHOS que sugeriria que onde

quer que estejamos eles nos acompanham para nos lembrarmos que estamos vivos. Toys, você e sua arte tocou não só os alunos do Centro Educacional 1 de Brasília, mas cada ser humano que admirou seu trabalho sendo construído e pode contemplar, refletir sobre arte e educação como meios para romper o que para muitos é impossível (Alves-Bomfim, 2019, p.7).

A atividade descrita aconteceu na atividade coletiva Semana de Educação para Vida, prevista no calendário da SEEDF (a pintura descrita está anexo 1 p. 1³⁸), foi um momento super importante para a educação em que houve a participação de convidados externos que pudessem adentrar os muros das prisões. Há outra atividade coletiva que ocorreu no segundo semestre: Semana da EJA, também prevista no calendário da SEEDF. Essas semanas são importantes por várias razões, mas vou citar dois motivos que são essenciais para o avanço da educação no ambiente prisional: rompimento de alguns entraves impostos pela segurança e a possibilidade de dar visibilidade ao que ocorre na EJA nas prisões pela sociedade.

Nestes momentos, conseguimos realizar algumas atividades que não teríamos possibilidades em dias normais. Geralmente, conseguimos trazer pessoas de diversas áreas de conhecimento ou de universidades, que possam dar palestras, ministrar mini curso e utilizar materiais que nos é proibido por motivos de segurança. A coordenação pedagógica junto com os professores e alunos pensam em atividades e temas que poderiam ser desenvolvidos nessas ocasiões.

Assim, aos poucos vamos dando forma a esse planejamento. Quando temos um esboço do que poderíamos fazer, é realizada uma reunião entre a coordenação pedagógica e os chefes dos NUEN, às vezes com a direção das Unidades Prisionais, para discutir a possibilidade de realizar o planejamento sugerido.

Depois dessa negociação, a equipe gestora constrói um documento para a Vara de Execuções Penais (VEP) com o planejamento em que há a descrição das atividades, os convidados para investigação da vida pregressa e materiais que serão utilizados, então, a juíza da VEP aprecia e aprova totalmente ou com ressalvas o documento. As ressalvas, geralmente, envolvem as questões de segurança, mas a juíza permite que cada unidade prisional se pronuncie acerca das solicitações e, como são negociadas previamente, quase nunca há objeções.

³⁸ Para constar a imagem nesta dissertação foi solicitado à VEP autorização no processo nº 0404828-54.2023.8.07.0015 que foi concedido e encontra-se no anexo 2, p.2 .

Na semana de educação para a vida, a coordenação pedagógica e os professores realizaram várias atividades significativas, mas essas duas revelaram como a concepção de educação, de coordenação pedagógica influencia na forma de organizar e orientar os professores e as atividades nas prisões.

As atividades desenvolvidas configuravam na possibilidade de os alunos perceberem a figura negra em uma papel diferente, além de ser o palestrante, se tratava de um juiz negro que representava a possibilidade de serem outra coisa além dos limites que a sociedade os impõe. A outra atividade é aquela descrita por mim sobre o artista que veio humanizar com sua arte o pátio em que os internos recebem os familiares no dia de visita. Ambas as atividades foram tidas como subversivas e foram questionadas depois de serem desenvolvidas, mesmo sem nada de grave ter acontecido. Mas essas atividades rompem com a lógica que mantem o ambiente carcerário tão hostil. O comportamento humanizado dos alunos frente aos visitantes desmonta o discurso de que são monstros prestes a atacar, assim é preciso que algo aconteça para reestabelecer a ordem.

Apesar de termos negociado, e obtido, a autorização da juíza da VEP e das unidades prisionais e tudo ter ocorrido bem, após essa semana, além dos frutos positivos, tivemos que colher frutos amargos de pessoas que nos entendem como intrusos, “bajuladores dos presos”. O primeiro questionamento surgido foi a respeito do risco de trazer um juiz dentro dos estabelecimentos prisionais para conversar com os presos. Imaginem uma rebelião, como isso iria repercutir? Como iria repercutir se tivéssemos um motim? Não teve motim, muito menos rebelião! Deveríamos pensar que foi um sucesso os alunos humanizados, se comportaram como humanos, mas, nos ambientes prisionais tudo gira em reafirmar que as pessoas privadas de liberdade não são de confiança.

E a segunda e mais dolorida inquietação, foi ver a arte produzida no pátio das visitas sendo coberta de branco, apagada, desfeita com tinta branca, pois alguém, que não era do Núcleo de Ensino, achou aquele desenho subversivo, podendo trazer desdobramentos negativos, colocando em risco a segurança. Depois de muita conversa entre os coordenadores e o chefe de segurança da unidade, a arte, que trouxe muitas significações aos que, durante três horas, assistiram e escutaram o depoimento sobre ser possível sonhar e realizar sonhos mesmo estando preso, foi restabelecida: lavaram a tinta branca que cobria a "afrota". A arte não era a mesma, nela ficaram impressas as marcas deixadas pela postura opressora que inviabiliza o trabalho de alguém disposto a devolver

a humanidade daqueles considerados indignos de existir. Catarina narrou o que foi este momento para ela:

Quando exercia a função de coordenadora pedagógica do 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos no CED 01 de Brasília, participei da organização da Semana de Educação para a Vida, atividade prevista anualmente no calendário escolar das escolas públicas do Distrito Federal. Naquele ano, ao colher dos professores sugestões de atividades coletivas para a semana em questão, o professor de arte, compartilhou comigo um cartão com o contato de um artista do grafite do DF, de quem ele admirava o trabalho. Naquele mesmo dia, entrei em contato com o artista, via WHATSAPP, propondo a sua ida ao presídio para apresentar sua arte e sua história aos alunos. Em poucos minutos, recebi a resposta afirmativa e empolgada do artista em participar do evento. O Centro de Detenção Provisória (CDP), foi a escolhida entre as seis unidades prisionais atendidas pelo CED 01 para receber o artista, porque havia uma parceria frutuosa entre o CED 01 e o Núcleo de Ensino da unidade, que já havia possibilitado o desenvolvimento de outras atividades artísticas pelos professores e alunos. Assim, senti-me à vontade para propor à chefia do NUEN a participação de um artista do grafite, arte que, infelizmente, ainda nos dias atuais, é marginalizada e desvalorizada por muitas pessoas. Após recebermos a aprovação do NUEN, tratamos de solicitar a autorização da juíza da Vara de Execuções Penais (VEP), para que o artista pudesse entrar no presídio, fazer sua arte e contar sua história para os alunos. Com a autorização da juíza em mão, escolhemos o espaço mais adequado para o artista deixar sua obra registrada: por sugestão do professor de artes, foi escolhida a parede do fundo do pátio onde os alunos tomam banho de sol e recebem seus familiares no dia de visita. A apresentação do artista aconteceu na manhã da sexta-feira, dia dez de maio. Daniel Toys, o artista, começou aquele dia dividindo com os alunos do CDP os seus sonhos, os caminhos por onde já havia passado fazendo arte (Brasil, Chile, Portugal, França, Alemanha), seu esforço persistente para construir sua carreira, e a sua fé no amor, na amizade e no trabalho constante e cuidadoso. A magia, no entanto, aconteceu quando o artista encheu a parede do pátio com as cores vibrantes dos sprays que havia escolhido para aquele dia. A precisão treinada dos traços e o capricho com os detalhes dos desenhos deixaram os alunos tão hipnotizados que, durante três horas ininterruptas, ninguém fez barulho, inquietou-se na cadeira, ou pediu para sair para beber água ou ir ao banheiro. Estava incluída nesse encantamento a equipe de segurança do CDP que, apesar de ter verificado que a atividade já havia ultrapassado consideravelmente o horário previsto, não quis interromper o artista, que pode finalizar com tranquilidade a sua obra. Nos dias que sucederam a apresentação, recebi cartas de muitos estudantes, endereçadas à escola e ao artista, agradecendo “o dia de sonho” que haviam tido. Vinte e um dias depois, na manhã da sexta-feira, dia 31 de maio, pela manhã, recebi uma ligação do professor do primeiro segmento. Ele estava dando aula no CDP naquele dia e relatou que os estudantes estavam revoltados e alvoroçados em sala de aula. O motivo era que a arte que os havia deixado encantados no dia dez de maio estava, naquele momento, coberta com tinta branca. Os internos classificados para o trabalho haviam recebido a ordem de um dos policiais que cuidavam do pátio, mas não fazia parte do NUEN, para que apagassem a obra. A escola nunca recebeu uma explicação clara ou justificativa para esse ato, entendemos, apenas, que a obra não havia sido coberta por questões de segurança, porque, após uma simples conversa entre o diretor do CED 01 e a direção do

CDP, a arte voltou a estampar a parede do pátio, não mais com o mesmo brilho de antes, porque a água que os internos usaram para retirar a tinta branca levou também um pouco das cores dos sprays... Tempos depois, ao conversar com alguns alunos, falei sobre a possibilidade de pedirmos ao artista que voltasse ao CDP para retocar a obra. Para minha surpresa, um aluno me respondeu: “Não, professora, do jeito que está agora, ela nos conta uma história”. Ele tinha razão, até os dias atuais, a arte, mesmo desbotada, continua contando esta e outras histórias na parede do pátio do CDP (Catarina, 2023, anexo 4, pp. 4-5).

O aluno tinha razão, aquela arte desbotada serviria para contar a luta daqueles que insistentemente ensinam a realização de uma educação humana e de qualidade nas prisões. E serve para que reflitamos sobre os processos violentos, invasivos e sorrateiros que professores e alunos estão submetidos nos ambientes de privação de liberdade. A arte jamais será a mesma, mas as marcas deixadas pela conduta truculenta de um alguém que carrega o perfil colonizador em suas ações, essas marcas provam que o sistema é injusto, cruel e devastador. Além disso, nos revela que é preciso resistir, insistir e esperar para que novos caminhos sejam construídos.

Se nós permanecêssemos nas negativas recebidas todos os dias por causa da segurança, ações como estas não aconteceriam. O trabalho, a pressão vivida para que ações como a descrita sejam vistas numa perspectiva ressocializadora, configura a Educação de Jovens e Adultos de forma a humanizar e emancipar as pessoas privadas de liberdade. A coordenação pedagógica que não compreende a função da educação como reparadora, equalizadora, dificilmente proporá ações como as que fizemos, e, geralmente, será empecilho para que essas atividades ocorram.

No início do ano letivo de 2022 tivemos uma reunião com pessoas responsáveis pela educação na SEEDF e pela segurança na SEAPE para falarmos sobre as mudanças realizadas na escola sem escutar a comunidade educativa. Nessa reunião o grupo de professores foi exposto de uma forma muito negativa, foi como se os professores não realizassem nenhum trabalho efetivo e diferenciado. Ao escutar aquilo me senti extremamente incomodada, sou uma das professoras mais antigas dessa escola e praticamente tudo que temos em termos de documentação e avanços acerca da EJA nas prisões foi construído por nós. Tanto o Currículo em Movimento, as Diretrizes Operacionais da EJA, quanto o projeto de remição pela leitura, quanto a cartilha da remição, quanto os projetos para implementação da educação no Presídio Federal, quanto o PPP para implementação da EaD nas prisões, portarias entre outros documentos, fomos nós professores juntos com a coordenação e gestores que organizamos e elaboramos.

Mas uma das falas me instigou. Ouvi que precisávamos mostrar nosso trabalho, que era preciso fazer acontecer daquele momento em diante para desconstruir uma imagem distorcida que tinham construído a nosso respeito por causa de um único acontecimento mal esclarecido na PFDF. E foi por esse motivo que inscrevi um dos trabalhos realizados na coordenação e nas minhas turmas de primeira etapa no concurso: Práticas Inovadoras: Maria da Penha vai à escola, realizado pelo TJDF/DF. De certa forma, aquela reunião tinha me feito ver o quanto estávamos fechados e o quanto o nosso trabalho estava invisibilizado. Ganhamos vários concursos, mas não tínhamos visibilidade do trabalho coletivo que estávamos realizando.

A participação neste concurso nos permitiria expor o que vínhamos fazendo. Em agosto recebi a notícia que éramos finalistas e que haveria um evento para premiação. Fiquei muito feliz, mesmo que não ganhássemos entre os três, já podíamos ter o nosso trabalho apresentado. Conversei com o gestor que não esboçou muito entusiasmo. Além de professora, era delegada sindical na época e foi aí que tive a ideia de solicitar que fosse feita uma reportagem sobre a participação neste concurso. A ideia era promover a EJA, que estava sofrendo vários cortes orçamentários nos últimos tempos, e a EJA nas prisões. Alguns dias depois recebi o link e enviei ao gestor da escola para divulgação, que colocou nos grupos dos professores. Aproveitei e encaminhei aos que compunham aquela reunião do início do ano. Eles nos parabenizaram. Parecia que tínhamos alcançado o objetivo.

Algum tempo depois, realizamos outra reportagem sobre a Semana da EJA e fui notificada pelo SINPRO de que os gestores da escola haviam levado um documento da juíza da VEP, na qual constava a proibição de publicização fotos de pessoas custodiadas sob a pena de responsabilização. Esperei os gestores entrarem em contato comigo, mas isso não ocorreu. Eu fiquei tão preocupada com aquela situação que entrei em contato com a assessora da juíza, inclusive para informar que haveria a premiação. Foi uma conversa tranquila, ela me explicou como deveria fazer. No dia seguinte, liguei para o gestor e expliquei que tinha conversado com a assessora da juíza, ele não me falou nada sobre o referido documento, apenas pediu para que eu encaminhasse as fotos que ele ia fazer a solicitação. Na segunda-feira meu coordenador me avisou que teríamos uma conversa com os gestores por causa da foto publicada, lembro que meu coordenador estava apreensivo, e eu também fiquei. Neste dia, não consegui dar aula direito, passei mal, foi um dos piores dias nas prisões.

Na quarta fomos conversar com os gestores, os coordenadores pedagógicos, eu e a diretora do SINPRO. Foi uma conversa tensa. Ao final, o gestor pediu que eu mandasse as fotos para serem aprovadas pela juíza. Eu disse que não queria mais e ele insistiu. Eu mandei as fotos. Quando foi no dia seguinte o gestor me ligou para eu ir assinar a resposta da juíza. Quando peguei o documento fiquei tensa, pois a assessora tinha transformado nossa conversa informal em um documento, uma espécie de denúncia contra mim. Alguns trechos não foi exatamente o que conversamos, o que complicou ainda mais minha vida. Neste documento havia dois trechos que revelam o quanto o professor no sistema é tratado sem a devida consideração. Um foi o trecho que diz que o gestor desconhecia a publicação no site do SINPRO e o outro foi a forma como fui descrita por quem fez o documento. Fato é que não fui ouvida nem pela gestão central da SEEDF, nem pela SEAPE e nem pela VEP, mas todos fomos punidos mesmo sem apuração e constatação dos fatos. Embora todos (chefe do NUEN, gestores, coordenadores) soubessem, ninguém esclareceu a juíza do que realmente havia ocorrido. Assim, passamos a ser vigiados como se realmente tivéssemos tirando fotos de forma irregular, sem a devida autorização.

Nesse sentido, percebo que a fragilidade dos profissionais da educação no sistema diante das situações é um ponto de estresse e desgaste, é o que, muitas vezes, paralisa e impede os professores de agir, de engajar-se, de lutar para alcançar autonomia. Estão sob constante controle, observados e vigiados para manutenção da ordem opressora da qual os manipulam e esmagam (Freire, 2021). Os professores sabem que se algo ruim acontecer, isso pode gerar muitos contratempos, noites sem dormir, preocupação, desgaste emocional e até a restrição aos ambientes prisionais.

Sendo assim, o processo de emancipação de professores consiste na conquista da autonomia e da independência de forma a driblar a violência cotidiana vivida e assistida nos ambientes de cárcere, pois a dinâmica neste ambiente de opressão e repressão é semelhante ao colonialismo em que são “vigiados”, “acusados”, “subjugados” e “dominados” (Kilomba, 2020), como se não pudéssemos ser iguais, voltamos a hierarquização das relações em que a voz da segurança é a única voz validada neste ambientes, mesmo sendo ambos agentes públicos.

Sumariamente, o processo de subjetivação que tende a ocorrer nos ambientes de privação de liberdade atingem não só as pessoas privadas de liberdade, mas a todas as pessoas (inclusive policiais penais) que ousarem pensar, questionar e modificar a naturalização dos processos desumanos que ocorrem nos ambientes de cárcere. Nesse sentido o próximo capítulo traz de forma

argumentativa as narrativas (auto)biográficas como pedagógica de resistência daqueles que entendem a necessidade possibilitar que os alunos sejam escutados e desenvolvam a capacidade de reconhecer-se no mundo.

– Capítulo 3 –

PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA

“... é melhor tolher em nome da segurança, do que libertar em nome da ressocialização”

(Lourenço Filho)

Neste capítulo apresento as entrevistas narrativas das professoras/coordenadoras informantes desta pesquisa, pois os pesquisadores profissionais e o povo são sujeitos destes processos, visto que a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (Freire, 2021, p. 141). As narrativas (auto)biográfica trazidas por elas são marcadas por relatos das trajetórias de vidas vividas de professoras/coordenadoras que atuaram e atuam no Complexo Penitenciário da Papuda do DF fazendo educação de jovens e adultos nas últimas duas décadas. Trata-se de histórias de vida no cárcere cujos processos de ensino e aprendizagem estão de mãos dadas com as pessoas privadas de liberdade em busca de construir uma educação verdadeiramente emancipadora, rompendo com a perspectiva de uma educação bancária, adestradora e limitadora de corpos e mentes.

As narrativas das informantes trazem “uma perspectiva reflexiva, e crítica que concebeu a formação como desenvolvimento das capacidades humanas, com objetivo de conhecer e compreender e atuar no mundo complexo em colaboração com outros sujeitos” (Hernández Carrera et al., 2016) nos núcleos de ensino das unidades prisionais do DF.

Trata-se da exposição da luta de um grupo de professores por fazer valer o direito constitucional das pessoas em cárcere à educação de qualidade, à escola pública institucionalizada, à professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, ao direito de serem mais.

Elas trazem de forma rica as problemáticas de se fazer educação em um ambiente antagônico e hostil a liberdade e a emancipação. Elas interpretam e refletem as experiências cotidianas vividas no dia a dia de sala de aula em uma perspectiva crítica e consciente do que é ser professora/coordenadora nas prisões. Também, demonstram como é possível ir avançando mesmo diante desse panorama desfavorável. Elas repensam os dados concretos dessa realidade sendo

vividos, denunciam como estamos vivendo e anunciam como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso ao denunciar a realidade anuncia um mundo melhor (Freire, 2021a).

Neste terceiro capítulo da pesquisa, trago reflexões sobre a história da EJA nas prisões contada por quem viveu, consiste, portanto em uma análise a partir de um olhar interno, singular, cheio de nuances que apenas quem vivenciou poderia descrever. São relatos cheios de detalhes que essa pesquisa, por mais esforço que essa pesquisadora fizesse seria incapaz de contemplar, visto o tamanho da riqueza e possibilidades de estudos e discussões que os relatos poderiam suscitar. Muitas teorias sobre as prisões consistem em textos universitários que não refletem a experiência pessoal (Lourenço Filho, 2022). Assim, deixo a transcrição das entrevistas neste capítulo para que outros pesquisadores possam fazer uso e desenvolver outros estudos sobre a educação nas prisões, sobre o cárcere, sobre o ambiente prisional, sobre uma infinidade de temas sob a ótica de quem esteve caminhando e lutando para que aqueles seres humanos tivessem seus direitos garantidos.

As narrativas consistem no olhar de experiências pessoais, de quem esteve junto com as pessoas privadas de liberdade nos presídios e configuram a resistência daquelas que contam a história vivida ao invés de se deixarem ser contadas por outrem. Nelas podemos encontrar uma trajetória cheia de desafios superados e tantos outros que ainda persistem até os dias atuais, podemos identificar as marcas da desumanização, da subalternização, do descaso. Mas encontramos, também, amor e dedicação de professores e alunos que esperando enfrentam a cultura hostil do sistema carcerário. “... a força de um educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, não é só ineficaz: é prejudicial” (Freire, 2015). Encontramos a ação de educadoras que confirmam na ação de educador a expressão de seu discurso (Bruno, 2008; Freire, 2021a).

Essas quatro mulheres relatam o quanto o mundo e o sistema são hostis com as mulheres, mas o quanto elas decidiram ocupar de forma implacável seus espaços e fazer a diferença. Ignoraram os rótulos, os julgamentos, as insinuações e não permitem que nada as desanimem, vestem-se da forças de quem sabe pelo que luta e mostram que é preciso inteligência e sabedoria para driblar a alienação. Entendem a educação como uma das poucas formas positivas nas prisões e umas das poucas rotas de sucesso pós-prisão. São quatro mulheres com personalidades muito diferentes, que se apresentam ao mundo de forma singular o que nos mostra que não há um padrão único a ser seguido, mas que há mulheres com um forte desejo de fazer a diferença onde estão e

como são. Demonstram ser coerentes com o que acreditam como sinal de inteireza de nosso ser como dizia Freire, pois coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de se comportar. Por esse motivo, essas mulheres não se curvaram as críticas, as dificuldades ou a qualquer outra barreira que o sistema as impôs.

A luta delas, muitas vezes, é para humanizar e libertar a todos de modo que cada um possa discernir as limitações e possibilidades dentro desse sistema tão contraditório aos princípios da EJA. Assim, é preciso assumir uma postura coerente diante da educação e conseqüentemente da vida. Em um ambiente prisional consiste em não se fechar em uma visão determinista, acomodada, adaptada ao mundo, mas ao se inserir engajar-se e na luta ser sujeito (Bruno, 2008; Freire, 2021;).

Um caminho para entender os significados radicais desses itinerários por uma vida justa será vincular o direito à educação com as lutas por Direitos Humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana. Pelo reconhecimento como humanos que lhes foi negado em nossa história social e até educacional. O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes (Arroyo, 2017b, p.93).

O trabalho desenvolvido por elas na gestão, na coordenação e na sala de aula marcam o compromisso e engajamento na busca por acreditar que essa escola poderia avançar e melhorar cada vez mais. Delzair, a mais antiga das quatro relata a luta por tornar essa educação mais formal de acordo com a legislação. Libélula traz em sua narrativa a continuação dessa luta por formalizar essa educação buscando no movimento social e sindicato apoio para atingir o objetivo de uma educação pública e de qualidade. Já Malu e Catariana narram a preocupação com o fazer pedagógico em que o direito a educação seja garantido, mas demonstram a necessidade de se pensar na qualidade dessa educação, avançando para uma perspectiva em que professores e alunos tivessem um ambiente mais adequado para o desenvolvimento da educação, ambas dão um enfoque maior a parte pedagógica, a formação, aos materiais e a superação limitações impostas pela segurança e apostam no diálogo como caminho para superar os obstáculos.

Todas elas trilham seus percursos nas prisões em busca do povir, da obra inacabada, do quanto aquela escola, aqueles alunos, aqueles professores podiam ser mais. Cientes do inacabamento, compreendem as limitações, mas estiveram sempre tentando avançar, em um caminho de busca e negociação por mudanças. Essa percepção desse devir que caracteriza essas mulheres como históricas, porque fazem história enquanto são feitas por ela (Bruno, 2008; Freire, 2021) fazem e se fazem na história da EJA nas prisões.

Nesta perspectiva, o espaço de coordenação pedagógica ganha sentido de construção da autonomia intelectual individual e grupal de forma que os professores e coordenadores possam se assumir como sujeitos de seus próprios processos, consistindo em uma construção com o grupo e não para ele. Por isso que o viés transformador, libertador e integral da educação deve ser parte da experiência formativa favorável e coerente com os pressupostos da EJA em constante ação-reflexão dialogada na prática da leitura de si, do outro e do mundo como instrumento de conquista da liberdade (Freire, 2021) e inscrição no tempo e no espaço.

Sumariamente, ouvi-las foi um exercício de ressignificação de anos de atuação nas prisões, mas foi também a possibilidade de uma releitura de muitas vivências, foi um resgate e a compreensão de que somos atrizes em diálogo que se reconhecem em uma postura respeitosa, crítica, consciente e ética que intencionalmente se narram e se ouvem para melhor se compreenderem e transformar essa realidade, esse mundo.

O ESCUTAR DAS NOSSAS VOZES: A HISTÓRIA DA EJA NAS PRISÕES DO DF. (ÚLTIMOS 20 ANOS)

3.1 Educação direito humano fundamental

A educação é um direito universal, fundamental das pessoas, sem discriminação, nem exclusão. Por isso, constitucional. A constituição Federal/1988, ao estabelecer, em seu Art. 205, que o direito social à educação é um direito de todas as pessoas e, mais “...visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” apresenta o tripé que sustenta, a luta pela EJAIT – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Integrada à Qualificação Profissional para as pessoas que estão em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional, ratificada pela Meta 10 do PDE – Plano Distrital de Educação. No citado art. 205 da CF, está imprimida, a função social da Educação, contemplando a Educação nas Prisões: Contribuir para com a (re)inserção social, dessas pessoas. Isso significa que sua oferta em condições adequadas, deva ser obrigação do Estado. Se compreende por condições adequadas, as que garantem acessibilidade à escola, permanência e terminalidade exitosa de seus estudos. Essas condições, hão que resultar na oferta de uma educação libertadora,

ante a realidade que as oprime, primando por Uma Metodologia, Freiriana: dialógica. Freire acredita que "a educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem, podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem."

O acesso à educação está considerado a chance mais certa que essas pessoas tem de trilhar caminhos diferentes e com reais possibilidade de sucesso. E, mesmo que assim, não fosse, a Educação é um direito humano. E, essas são consideradas pessoas, sujeitas de direito. Portanto, entre as muitas razões, para garanti-la, está a de prevenir a (re)incidência. Logo, não se pode desmerecê-la como um direito fundamental e uma atividade essencial, antes do cumprimento da pena; quando do cumprimento e, na condição de pessoa, egressa. Como antes? Uma pessoa que domina os mecanismos da leitura e da escrita, reduz, já na entrada da prisão, as muitas violações de direitos; durante o cumprimento da pena, quanto mais elevado o nível de escolarização, de criticidade, aumentam as chances de compreensão de sua realidade e a capacidade de construir estratégias para transformá-la. E, quando, egressa, quanto mais escolarização, conhecimento e preparação para o mundo do trabalho, menor a chance de (re)incidência. É inquestionável que a Educação, é um direito fundamental, mas, ainda, há muito que avançar. Principalmente, quando se trata da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nas prisões. O acesso a essa, ainda, não é vista como um direito, mas como um brinde. E, essa realidade, só será transformada, quando o Poder Público a assumir como condição essencial para a dignidade humana e como uma das principais ferramentas para o alcance da justiça social (Delzair, 2023, anexo 4, p. 7).

Entrevista: Delzair

Idade: 60 anos

Data: 02/05/2023

Local da entrevista: Residência da entrevistada

Tempo de gravação: 1:05:35

Entrevistadora: Boa tarde Delzair. Eu quero agradecer a sua disponibilidade. Primeiramente, por contribuir essa pesquisa. Eu sei que você é uma pessoa de grande relevância para educação nas prisões e para minha trajetória, enquanto o professora nas prisões. Você é um referencial, e eu agradeço muito a sua disponibilidade em está aqui, hoje. Eu queria pedir para você, para contar sobre a sua história de vida. Sobre as suas origens, como você começou nesse mundo e como foi a sua trajetória dentro do sistema prisional?

Entrevistada: Boa tarde, eu que agradeço pela referência, pela escolha, e por achar que eu posso contribuir. Porque todos nós podemos contribuir em algum momento. Mas assim, por você ter nesse seu trabalho, que eu acredito que vai ser de grande relevância para educação, não só para educação, das pessoas que estão espaço privação de liberdade, aqui no DF.

Mas com certeza vai ser referência para educação nas prisões em nível de país e para EJA, de modo geral, porque lá é a EJA.

Eu sou professora, hoje, eu já estou aposentada. Eu sou goiana, do Norte Goiás, Foz, onde eu comecei. Lá, eu fiz os meus primeiros... metade da minha vida profissional na condição de professora foi lá.

Estudei, também fui do tempo de normalistas. Fui normalista e gostei muito. Eu fiz lá, depois eu vim para o DF. Passei no concurso aqui e vim. Aqui eu trabalhei pouco tempo nas escolas, ditas “regulares”, porque eu fui convidada por uma pessoa que trabalhava com a educação nas prisões daqui.

Ela me convidou. Porque naquele tempo, ainda, não tinha esse processo seletivo. As condições para ir para lá eram outras. Questionadas, muito questionadas. Até hoje, eu mesma questiono. Gosto muito mais, acho muito mais ético, mais justo, a forma como é hoje. Embora eu ache que tem que avançar muito ainda, nos critérios, definições de perfis.

Mas eu fui indicada por essa pessoa, ainda no ano de 1998, e lá eu trabalhei 17 anos. Quando eu cheguei lá, ainda não tinha... não era uma escola de fato, uma escola pública. Não tinha sequer definido a modalidade. Se priorizava muito a questão da alfabetização, que era mais uma forma de passar o tempo, e era para que essa pessoa saísse de lá, pelo menos... que ele soubesse assinar seu nome.

Então, não tinha modalidade. Não tinha nem professores da rede, porque quem foi naquela época eram os professores cedidos, convidados. A secretaria de educação cedia. Mas não era para trabalhar na condição de regente, mas, sim, como coordenadores de pessoas privadas de liberdade.

Então, tinha um processo seletivo com os algumas pessoas presas, selecionadas pelos policiais. Parte de segurança. Aqueles que tinham comportamento mais adequado, aqueles que tinha uma boa relação com os seus pares. Aqueles que tinham um nível de escolarização mais elevado.

Então, a gente coordenava. Nós levávamos o material. Fazíamos a coordenação como se fizessem uma formação continuada dessas pessoas. E elas que entravam em sala. Porque os professores não tinham permissão de entrar em sala. A ter contato com as pessoas que estavam privadas de liberdade.

Isso foi, também, uma luta muito grande de alguns professores. Não entendíamos aquilo, achávamos e estávamos certos e certas. E assim que tem que ser. Porque, aquelas pessoas lá, independente da condição delas, elas tinham direito à educação.

Não era porque estavam privadas de liberdade que elas não tinham direito a educação pública, ofertada pelo Estado, com professores habilitados, qualificados, para tal.

Então, a gente lutou muito para que a segurança. Porque não era a educação! Era a segurança quem tinha essa resistência! Nesse processo de avaliação, da valorização do profissional professor e professora, nós fizemos esse luta! Porque, sempre naquele jargão, que a gente diz: que todo mundo, todas as outras profissões podem se tornar professor, mas o professor não pode se tornar outras profissões.

Então, a gente começou a dizer: não! Esse papel é do professor.

O médico que vem aqui é o médico da rede. Não tem médico preso, que se faz médico da noite para o dia. Faltavam policiais, inclusive tinham policiais encarcerados, mas ele não podia sair de lá e assumir o papel do policial, porque estava faltando policial. Aí você tinha outros profissionais, como os assistentes sociais.

Nós tínhamos lá na ala, aquelas pessoas presas com escolarização, com nível superior e ali você tinha algumas profissões, como professores, policiais, médicos, assistente social, mas ninguém ia lá e tirava um desse para assumir o papel porque não tinha esse profissional na cadeia. Só valia para professor.

E aí nós começamos a fazer esse debate. Não entendia, até porque, a gente entendia que lá naquela situação, que com aqueles presos atuando na educação de pessoas presas que ficava, um pouco aquém. Porque a educação não avançava na função social dela, porque não era só para alfabetizar, só para trabalhar conteúdo, você tinha que trabalhar a questão da construção de valores, de resgate de valores. Porque, era um direito, mas ela tem a função social dela, que é de contribuir para reinserção social daquelas pessoas.

E, o monitor que era o professor privado de liberdade, ele não se sentia vontade, ele não tinha as credenciais para isso. Os colegas não aceitavam ele trabalhar, por exemplo, na questão da ética, da cidadania, né, da questão do ambiente, dos temas transversais, que são importantíssimos! Eles não aceitavam!

Então, ficava muito, tão simplesmente, nos conteúdos. E aí a gente avançou, até que depois a gente, mesmo não sendo uma escola pública, a gente avançou, implementou a EJA, né? E aí, a gente

ficava, era..., eu me esqueci o nome agora, mas era como se fosse anexados, nós pertencemos a uma escola!

Entrevistadora: Vinculados!

Entrevistada: Vinculados! Exatamente! A uma escola da rede, mas aí também tinha os problemas, porque a direção não era de lá, não estava lá. Na hora dos critérios, para avaliação, para pessoa ir trabalhar você tinha uns problemas com os colegas daquela outra escola, porque, era da mesma escola, mas não podia ir para lá!

Então era assim: era muito conflitante! E não atendia as demandas de lá. Não atendia, porque, aquela escola lá, ela tem... Assim como a escola de ensino especial aqui fora, tem o seu perfil! Né? Tem a sua proposta pedagógica... a escola rural, escola do campo, a escola no campo, do campo, lá também tinha que ter! Tem as suas especificidades a partir daquela realidade, e das necessidades dos e das estudantes.

Então a gente começou a fazer debate, né, junto com os sindicatos professores, com a Comissão de Direitos Humanos, da Câmara Distrital, da Câmara Federal, e a gente foi avançando, até que a gente criou. Foi uma luta muito grande para institucionalizar. Porque ali você tinha, uma escola, porque você tinha a figura do coordenador, mas não era uma escola da rede. Você tinha lá. E aí foi esse avanço.

Então assim, foi uma luta, eu acho que, quis também, é, foi muito importante para a educação do DF, importante para garantir o direito daquelas pessoas, porque, garantir entre aspas, porque, eu acho que até hoje, eu saí de lá tem 10 anos, e eu vejo uma oscilação, né? Acontece avanços e recuos. Recuos e avanços.

Mas assim, o fato de ter criado escola avançou, a gente avançou porque a gente impôs. Né? Você criou o espaço, a gente delimitou que ali tem uma... por mais que as pessoas não vejam como direito, e ainda acham que aquelas pessoas lá, que a educação, é um brinde, é um prêmio. Mais o fato de ter uma escola pública lá, faz a demarcação como direito daquelas pessoas.

O Estado esta ali. Pode não conseguir avançar, ou não querer. O que eu acho, é que, não é porque não consegue, é uma questão de opção. Né? Porque não é prioridade. Porque não quer fazer o enfrentamento. E aí, não é só o Estado. Porque você tem lá, algumas secretarias lá, dentro do mesmo governo e só a educação que não consegue fazer valer o seu papel, o seu espaço, e fazer com que ela cumpra a sua função lá.

Então eu acho, que é mais, é... que uma questão mesmo de opção, como é em nível de país, de a educação não ser prioridade para os governos.

E aí você tem a EJA, que se você consegue avançar, né? nos outros níveis e modalidades quando você chega na EJA, ela já não é mais prioridade, e tal, você vai ficando. Não Tem investimento na formação, os materiais didático sejam em quantidades, né, em quantidades ou qualidade. E aí quando você faz o recorte da EJA que chega lá, aí complica muito mais né! Então...

Entrevistadora: Delzair, você poderia falar um pouquinho mais, como foi essa sua trajetória, dentro das prisões, enquanto coordenadora pedagógica? Quais foram as dificuldades que você enfrentou? Quais foram os desafios? Quais foram os avanços que durante esse período você conseguiu desenvolver?

Entrevistada: Eu vou reiterar o que eu disse. As dificuldades sempre foram maiores do que as conquistas. Os recuos maiores que os avanços. Mais assim, eu já cheguei lá na condição de coordenadora, porque era para ter chegado na condição de professora.

Mas, eu cheguei na condição de coordenadora porque, na realidade os professores... quem atuava com os estudantes eram as pessoas presas. Né? Que ali você tinha um formação, você tinha um processo seletivo também, mas era, então assim, o primeiro desafio já foi mesmo avançar para sair das pessoas presas e ter professores. Habilitados e qualificados.

Depois, na condição ainda de coordenadora, aí nós passamos a trabalhar só com alfabetização. E aí a gente foi avançando, era primeiro e segunda etapas.

E aí foi essa luta. Eu, ainda na condição de coordenadora para fazer esse processo seletivo de professores, e avançar para as outras, né? Para que o estudante também tivesse direito a avançar, a ter ali a progressão! Né? Porque não poderia, você... Chega um tempo que.. a gente só... a gente tinha... Como não tinha as outras etapas. Nem era etapas ainda, porque não era EJA, não era bem definido.

Mas trazendo para a realidade hoje, a gente não tinha as outras etapas, nós não tínhamos os outros segmentos. Você tinha na alfabetização todo mundo com ensino médio, com nível superior. Todo mundo se matriculava na alfabetização. E você não tinha muito que fazer, porque, a polícia achava que tinha que fazer! Que era punir essas pessoas!

Mas nós na condição de professores, entendíamos que não. Que muito pelo contrário. Que eles estavam submetendo a uma condição que ele nem precisava. Porque ele estava lutando por um direito dele. Não!! Eu quero estudar! Se não tem o ensino fundamental? Os anos finais, do Ensino Fundamental? Se não tem um médio? Eu quero pelo menos ir não alfabetização! Que é para eu estar em contato, né? Com as pessoas, com o conhecimento, com as vivências lá de fora, porque era a escola quem levava, fazia esse elo, extramuros, com intramuros.

Então assim, você tinha essa dificuldade. E uma outra dificuldade que que a gente tinha muito, era de, mesmo a gente conseguindo avançar, e, saindo da pessoa privada de liberdade, para um professor da rede. Né? Mas a gente não tinha ainda autonomia. O professor não era o dono da sala. Até hoje ainda não é. Quando eu saí. Ele não tinha autonomia de fazer a escolha do seu material, das suas estratégias, né? Por mais que você faz um diagnóstico da sua turma, você entende que sua turma, precisa, que com tal material, com tal recurso, você poderia avançar, mas, quem autoriza é o policial. Então isso, eu achava muito ruim. Quer dizer, um filme, um texto, que para o professor era de suma importância, o policial achava que não!

Porque o recurso, todo mundo sabe, que o recurso ele pode se tornar muito bom e ele pode se tornar muito ruim a partir de quem trabalha, e o policial não entendia isso.

Então, você tem, o seu material sempre passado todo dia por um crivo de um profissional que não é da sua área, que nunca foi um professor, que não tem identificação com a profissão. Isso é muito ruim e até humilhante! Né?

Você chega lá e ele dizer: Não! Você não vai usar isso aqui hoje! E você não vai usar! Porque você tem que fazer a escolha, ou, você usa e vai embora, e não volta mais, ou você engole o choro, para poder continuar! É uma questão de sobrevivência!

Para quem trabalha, tem que trabalhar lá, né? Então isso é muito ruim!

Aquilo que, é natural, que é até exigido aqui fora, né? ...As atividades extras classes, né? Tudo assim, os espaços que a gente cria aqui, para trazer, para interagir, com a cultura, com as artes, com tudo lá, era tudo muito difícil!

Então Isso dificulta porque você quer, ali aquele espaço. Para quem está lá não é uma prisão é uma escola! E assim tem que ser, porque, se quem tem, trabalha com as pessoas privadas de liberdade é o policial. Para o professor ele tem estudantes! E estudante é estudante em qualquer lugar! Que seja na periferia, que seja na área urbana, que seja no campo, na cidade, que seja quilombola, ribeirinho, nas populações, comunidades indígenas, mas estudante é estudante, e aí você tem que partir, a partir dos seus interesses, da sua realidade, das suas necessidades.

E lá não é. Porque você não pode considerar os interesses, você não pode considerar as necessidades. O que querem que você considere, na perspectiva da segurança, é a realidade. Mas não sobre o olhar, sobre a ótica da educação, mas, sobre a ótica da segurança. Mas não naquela segurança, no sentido amplo, de proteger, de trazer o bem-estar para as pessoas. Porque segurança é isso, é você colocar as pessoas numa situação confortável. É na segurança, de punir, de não deixar, de não permitir. Então, isso é muito ruim!

E ainda, para concluir, uma experiência, que, né? Que assim, eu acho que até hoje é! E você, e a gente tem, assim, muito dificuldade! É você na condição de coordenador, e de professor, porque a gente, era um grupo numa escola só, mais uma escola só, com características de cinco escolas.

Porque você tinha regimes diferenciados, ...você tinha gêneros muito específicos. Masculino e feminino. Geograficamente, né?

Você trabalhar com a pessoa que está presa lá na área da Papuda, é diferente do preso que está lá no CPP, que trabalhou durante o dia, que teve contato com as pessoas no comércio, com a vida cotidiana da cidade, de um preso que está a 30 anos sem sair da prisão!

Porque, parece que não existe, mas existe! Então assim, ao final quando você vai planejar, você se depara, achando que eu estou com uma escola só, mas eu tenho cinco escolas. Com, gestores diferentes, porque, cada escola que tem o chefe do NUEM, ...cada chefe do NUEM ele tem um perfil diferenciado. E aí acaba, ele implementando e implantando uma metodologia dele, as regras dele. Que isso dificulta! E você tem que lidar com tudo isso! As vezes você pensa assim: nós vamos fazer uma atividade para a escola. Chama todo mundo, coordena. E aí você chega é uma unidade, é possível, tranquilo! Aí você chega na outra, não é possível! É o fim dos tempos! É o Apocalipse! Né? Então isso, tudo é muito ruim.

E essa coisa do perder. Do tempo! Fator tempo! O deslocar! Que você ficar correndo de uma unidade para outra. Sair do CIR para ir para uma atividade no presídio feminino! É assim, você

vai, mas você sabe que você tem um prejuízo ali muito grande, porque você não fica nem cá, nem lá!

Então, é essa coisa do tempo, dos perfis das direções, do perfil dos Estudantes. Você prepara o material para estudante que está chegando agora, o estudante em regime provisório, e às vezes você está com a mesma etapa lá no regime fechado, para estudante que já foi julgado e condenado, a receptividade é diferente. Para quem está chegando, para quem está cumprindo a pena que ele sabe que vai ficar tantos anos e para quem já está no final da pena, que tá na expectativa de ir embora! É diferente! É completamente diferente! Você está com as mesmas etapas, mas é diferente. Às vezes você pega o estudante que já está no fim da pena, e ele está preocupado em saber como é que está aqui fora. Ele está contando os dias, os minutos para retomar, mesmo que não tenha muita perspectiva de ficar muito tempo aqui fora, mas ele quer vir. Então, os interesses são outros.

Tudo isso, e isso tudo, acaba interferindo no trabalho, na ação, de um coordenador, porque você precisa trabalhar, construir uma certa unidade, uma ampla diversidade. Muita diversidade se você considerar, por exemplo, o perfil das mulheres, o perfil dos homens, as necessidades. As dores são diferentes, as perspectivas são diferentes, as trajetórias são diferentes, as realidades, aquilo que levam as pessoas a estudar.

Hoje, já há muitas mulheres mais envolvidas no crime, então, infelizmente. Mas assim, a maioria, ela, né? ..foi por uma história de amor, porque foi! Então assim, é completamente diferente, você trabalhar e eu nem estou falando de uma ala de tratamento psiquiátrico!

Você está trabalhando com a pessoa, que está sendo tratada com uma pessoa que precisa desse atendimento. Há, que é inimputável, não sei o quê! Mas ela não é! Você sabe que ela não é. Que ela poderia ter um outro tratamento, e não é!

Então, tudo isso mexe com seu emocional, e às vezes, muitas vezes, você tem essa coisa do sentimento de impotência, porque você acha. Você acha, você tem certeza, e você tem a obrigação de saber que você poderia, avançar, muito mais e deveria avançar muito mais, mas você não consegue.

E esse sentimento de impotência que leva ver muitos colegas, inclusive, a adoecer. O sentimento de impotência! O poder! Porque, o professor... não só professor, mas o estudante do sistema prisional, a comunidade ali escolar, ela é podada todos os dias! E aí, você poda por tabela o professor também, então, esse é muito ruim, o professor que é podado!

Entrevistadora: Você falou sobre a questão da formação, dos internos que davam as aulas para os alunos, que eles não tinham formação para ser professor, e por isso, foi uma luta, e uma conquista, ter professores atuando! Você poderia falar um pouquinho para a gente, como é essa questão da formação do professor que vai para o sistema prisional? Como é? Esse professor, ele tinha formação específica? Não tinha formação específica? Como funcionava?

Entrevistada: Não, primeiro assim: A nossa luta, não era porque aquele preso não tinha a formação de professor. Tinha alguns até que eram professores. É porque nós entendíamos, que

aquelas pessoas que estavam lá, elas tinham direito, tanto quanto o estudante da rede aqui, de ter o professor da secretaria e ir para lá, assumir, com professor para cada área, habilitado, qualificado para isso!

Porque não era porque aquelas pessoas estavam privadas de liberdade, que esse direito a educação delas, tinha sido suprimido! Não era!

Então a gente... e também pela valorização da profissão, aquilo que eu já disse, né? Que a gente sempre falava, tem nas nossas lutas! Que todo mundo pode ser professor, mas professor não pode ser todo mundo, então foi por isso!

E também, a dificuldade ali da... É claro que tinha ali as limitações, os entraves! É aquilo que eu já disse: por ele estar na mesma condição que o outro, por o outro saber o que ele fez, por muitas vezes ele virava: Como é que eu vou chamar atenção do estudante que não está me respeitando? Mas ele conhece a minha trajetória, ele sabe que eu sou, né? Que eu sou estuprador, uma pessoa que estuprou, uma pessoa que violentou uma criança! Então assim, eu não sentia vontade! Acabava coagindo também.

Agora, a formação, para as pessoas que trabalhavam, ...para os profissionais da rede que vão para lá. Elas, naquela época não existiam. Por mais que, ...foi criado uma banca construída a partir das pessoas que tinham experiência, que foram formados ali. Elas foram forjadas na vivência, e acabaram se... construindo as suas teorias a partir da prática! Né?

Então foram forjadas... essas pessoas que estavam na direção, na coordenação. Era pedagogo, orientadora educacional, uma psicóloga que estivesse ali. A gente tentou formar uma banca com as pessoas que já tinha uma caminhada lá, para tentar fazer uma triagem daqueles professores da rede que estavam se colocando para ir para lá.

Então, a gente tentava numa conversa. Essa na realidade era a primeira formação. Era a entrevista, porque ali que você ia tentando. Aconteceram muitos equívocos, porque você não tinha como medir a competência, as habilidades, competências daquelas pessoas. Ah! Tem gente que tem o discurso competente e a prática incoerente. Tem gente, que não tem essa oratória tão boa, mas que tem uma prática excelente. E a gente perdeu muito nisso.

E não tinha formação, porque a rede primeiro precisava de ter, a formação na EJA. A rede nunca investia na formação de professores e professoras da EJA. Muito menos para a EJA das pessoas privadas, em espaço de privação de liberdade, mas depois também, só que depois a gente fez uma luta, aí também, sempre... como acontece na profissão. Nós sempre, nós não temos nada, nada, nada, que a gente conquistou. Seja em que espaço foi, que aspecto foi, de valorização, de reconhecimento, que não tenha sido conquista de uma luta, da categoria! Isso é fato!

Mas lá também, depois a gente começou a lutar para que tivesse uma formação. Mas voltada para aquelas pessoas ali. Para atendê-las. Para que a educação, ela tentasse cumprir o seu papel.

E aí a gente foi junto com o Sindicato dos Professores de novo! A gente pediu o seminário. Sempre que o SINPRO tinha os seus encontros, os seus seminários, as suas plenárias, inseria, também, voltada para essas particularidades, que eram o sistema prisional e medidas socioeducativas. E a gente buscou muito. Assim, a EAPI construí ali algumas formações específicas para esse grupo professores. A gente buscou fora parcerias como faculdades, aqui, especialização! Muitos

professores e professoras de lá hoje tem especialização porque o grupo foi atrás. Foi, buscou e formou!

Então foi assim. Isso é uma coisa que eu valorizo muito no grupo lá. Essa vontade de aprender, porque o Estado não ia! A secretaria não ia! E a gente foi e cobrou! Então, a formação foi muito assim, né? Foi muito nessa luta mesmo, de brigar, de dizer: olha, nós precisamos! Tanto é que, os cursos que um professor lá tem, quase todo mundo tem, o mesmo curso. Porque era poucos e eram específicos para gente. Então você formava a turma ali. A turma ia, buscava, e aceitava. Ou ia todo mundo, ou não ninguém.

Que é uma área, que ainda, precisava avançar muito. Que é da formação do professor. Tem que investir muito nessa área de educação da formação e na EJA.

E aí, a EJA, você, pegar esses vertentes. Né? EJA do campo. EJA nas prisões. Hoje, por mais que a gente não aceite, você tem EJA nas medidas socioeducativas, que é completamente diferente. Então você tem que investir na formação de acordo com os sujeitos de direitos. Que a gente não pode esquecer isso! Sujeitos de direitos! Se eles são sujeitos de direitos? Tem o direito de ter o material adequado, o espaço adequado e profissionais preparados para isso.

Entrevistadora: Você enquanto estava na coordenação, você protagonizou algumas conquistas para esses alunos. Uma delas foi o lanche escolar. Por que você acha que essas políticas públicas que têm na rede normal, não chegam no prisional?

Entrevistada: Por falta de vontade política! Por falta de vontade política, porque..., a alimentação escolar, assim, ela é garantida em lei. Na LDB. Então, porque, a alimentação escolar, ela é um recurso didático. Todo mundo sabe que ela faz! A escola que tem alimentação escolar, ela faz a diferença! A escola que não tem alimentação escolar, ela tem um prejuízo!

Então assim, qual era o desafio nosso? Aquilo que eu sempre disse. Aquelas pessoas são sujeitos de direitos. Se aqui fora, o lanche, a alimentação escolar já faz muita diferença! Tê-lo, como também não tê-lo, imagine lá? Que as pessoas vivem ali! Come aquelas porções muito regadas! Quando você não tem as refeições nos espaços que deveriam ter!

Tem preso que comia de manhã, ali né? Tomava um café da manhã, iria comer só depois quando voltava para cela, por volta das 13 horas! Isso faz diferença, para o ensino e aprendizagem! E era um direito, assim como o uniforme é um direito, como material didático é um direito, de qualidade! Então, essa luta, do lanche, da alimentação escolar, é porque eu entendia, e todo mundo assim tem que entender, que era um direito deles. Ali você tem uma escola pública, e que aquelas pessoas tinham direito!

E eu sabia que ela iria fazer a diferença, porque a alimentação escolar ela seduz! Ela é um sedutor! Não é só aqui fora que estudante vai para escola por conta do lanche. Lá também vai por conta do lanche! É claro que ele vai por conta..., que o estudante vai por conta do lanche, e você vai..., e chegando lá ele tem a oportunidade de aprender, porque ele se abre para o aprendizado!

Então, foi uma foi uma luta nesse sentido mesmo, de lutar por direito da educação das pessoas onde quer que elas estejam!

Entrevistadora: Você poderia mais sobre a relação do papel do coordenador, nessa relação entre segurança e educação?

Entrevistada: Sim! Esse é um grande desafio! Porque, o coordenador ele é o que está na linha de frente, para ir derrubando as barreiras! O coordenador precisa ter sensibilidade, ele precisa acreditar naquela educação lá! Que a educação vai fazer a diferença na vida daquelas pessoas! Tanto lá, já de imediato, como na sua vida pós prisão! O coordenador lá, para fazer, esse diálogo com a segurança no sentido de avançar! Ele precisa ver que aquelas pessoas, elas têm o direito à educação! E de qualidade, ela precisa! Não é só na questão do material, quanto a questão de carga horária. Ela tem que saber, que a educação lá vai fazer diferença! Se aqui fora você já tem o desafio, com tudo o que se consegue com a educação! Imagina quem sai? Uma pessoa que sai com todo o rótulo de ex-presidiário! Se ele não tiver uma preparação! Porque ele vai estar sempre disputando! Tudo dele é disputando! Ele já entra perdendo! Então, ele tem sempre que estar mostrando que ele é o melhor de tudo! Em tudo ele tem que ser melhor de tudo! Porque o outro, a outra pessoa..., os outros candidatos, as outras pessoas, pelo fato, de não ter passado por uma prisão, ela já chega na frente! Então, o coordenador ele tem que ter essa disponibilidade. Tem que ter iniciativa, tem que ter coragem, muita coragem! Porque não é só..., ele tem que às vezes, passar por cima do diretor da área educacional. Porque dependendo do diretor da área educacional, ele não vai ter coragem de fazer o enfrentamento! É o coordenador pedagógico que tem, a partir daquilo que foi discutido com seu grupo, com a sua equipe, ele precisa tentar viabilizar aquilo. Se depender. Se para viabilizar aquilo que foi programado, que foi planejado, seja com os professores, seja com os estudantes, ele precisa transcender ali a direção, e o chefe do NUEM. Se não avançar, ele vai ao chefe da segurança, se não avançar, ele vai no diretor, e se não avançar, ele vai no juiz da VEP. Quantas vezes a gente! Ah! Porque não pode! Não só.... Quem tem a palavra final é o juízo, ou é a juíza, então, você tem que chegar lá! Por isso, que se..., essa coisa do coordenador, a gente precisa... eu sempre.. não que eu tenha sido uma coordenadora exemplar! Talvez naquele período a gente tinha um grupo muito pequeno. A gente não tinha muitas possibilidades de coisas escolhas, mas eu defendo que o coordenador tenha perfil, que tenha empatia. Empatia com a vida, com o direito das pessoas, e que tenha coragem. Porque muitas vezes é bom, tem conteúdo, acredito, mas não tenha coragem. Não enfrenta os desafios, porque, está coordenadora naqueles espaços desafia os todos os dias. Consigo e com seus pares até... Porque isso é triste! Os desafios com os nossos pares e com toda aquela realidade adversa que tem ali. Toda aquela realidade. Mas, precisa ser alguém que tem essa coragem. Que acredita, que veja aquilo ali, sempre como direito, e direito tem que ser garantido da melhor forma possível! Não importa onde os seus sujeitos estão!

Entrevistadora: Você colocou que o coordenador é essa pessoa que vai buscar aquilo que precisa acontecer no NUEM, nas instâncias que tiver. Muitas vezes dentro do sistema prisional, o coordenador não pode levar as demandas do preso para a onde deveria. Ah! O aluno está doente! Ah! O aluno não tem visita! Como você vê essa questão?

Entrevistada: Assim: Não pode... Eu..., quando eu falo que ele tem que transcender as distâncias, o ideal é que ele avance com a equipe. Um coordenador que tem um diálogo com o diretor, que tem o diálogo vice-diretor, com os demais profissionais, ele avança muito mais.

Mas eu estou dizendo, como ele tem a responsabilidade com a parte pedagógica, o que move a educação? É a parte pedagógica! Então aqui, tem hora que ele precisa ousar. E para garantir aquilo que foi planejado. Que precisa! Ele precisa ousar e ir além!

Mas assim, muitas vezes aquilo que..., como aqui fora, porque que você tem... Aqui fora a gente tem a rede de proteção de estudantes! Se eu tenho estudante que está doente, que está com dor de dente, que está machucado, e aquilo interfere na aprendizagem? Ele não vai aprender! Eu sei que não vai aprender! Eu preciso... eu vou verificar com quem é que pode resolver aquilo! Que não basta o teu estudante lá, e eu sei que não vai aprender, porque está doente! Porque psicologicamente ele está abalado, porque não vai aprender com fome!

Não é assim aqui fora? Eu estou hoje conselheiro tutelar. E o que que a gente orienta as escolas? Ah! Eu tenho um estudante doente! Você vai encaminhar para quem tem a competência de tratar da pessoa doente, que é a área de saúde. Porque que eu professora não posso? A diretora da escola não pode encaminhar? A família não levou! A pessoa foi sozinha..., às vezes mora com uma avó! Eu estou dando um exemplo aqui de fora! Mora com uma avó que não consegue levar! Alguém tem que levar! É um direito!

Saúde, educação, segurança, alimentação, são direitos das pessoas! E na aprendizagem, você tem que juntar. Esse conjunto de direitos, para que tenha êxito na aprendizagem! Então lá, também é assim!

Porque que o professor não pode? Se o preso está dizendo: Professora “tô” doente!! Eu não vou conseguir aprender! Eu vou ficar aqui, eu vou chegar ao final do ano, eu não vou conseguir aprender! Porque eu “tô” com dor! Eu “tô” com esse tumor aqui! Eu “tô” com não sei o quê! Ele está pedindo socorro! Por que, que o professor não pode? Fazer um diálogo ali com o chefe? Com o chefe do núcleo de ensino? E pedir a mediação? Não é crime!

Se você me disser: não, eu vou ficar pegando bilhetes de estudantes! Vou fazer o diálogo dele com, aqui fora, com seus pares, com a família! Aí eu vou dizer: Não!

Mas, porque que eu não posso pedir para o Serviço Social, e dizer: olha!! Tem um estudante vindo para a escola descalço!

Porque é humanamente difícil! É inaceitável como professor! Para você estar dando aula com o estudante descalço! Com o estudante com as roupas rasgadas! Porque são pessoas adultas! Ele fica constrangido! E você também!

Já vi estudante chegar lá com a roupa quase uma... com uma calça que quase não cobria nada dele mais! E ele tinha que ir, ou então, ia com a roupa do outro emprestado! Oh! Estão sobre a custódia do o Estado! O Estado precisa fornecer para ele, aquilo que é o básico, que é a roupa, que é a saúde, que é alimentação!

Então, eu, assim, acho que sem interferir na área da segurança. Que a gente tem que saber o limite da gente também! Sem colocar a segurança da turma em risco, ou do próprio professor. Mas eu não vejo problema! Em mediar! Em interceder, por um estudante dentro dos limites da segurança!

Entrevistadora: Delzair, tem alguma história que você lembra desse período que você ficou? Você ficou quanto tempo?

Entrevistada: Eu fiquei 17 anos!

Entrevistadora: Desses 17 anos, que você teve de Sistema Prisional? Eu estou fazendo 18 agora! Que emblemático! ...Alguma história que você lembre? Dessa, e que seja emblemática para essa questão entre educação e segurança? Tem alguma história que você lembra? Que você recorda? De que..., houve algum tipo de enfrentamento da polícia? Ou que você... Algum desgaste, por essa questão de desrespeito mesmo. De quem é... Qual é o papel da educação? Qual é o papel da segurança?

Entrevistada: Sim! Que para mim, é emblemático e sempre vai ser! É essa coisa do policial de achar que ele tem o direito de entrar na sua sala, a qualquer momento, e retirar o estudante, e mandar para o pátio.

Às vezes alguma coisa que aconteceu, que não tem nada a ver com a escola! Ele está ali sendo estudante, ele respeita as regras da escola! E por alguma coisa que aconteceu no pátio, o policial acha que é o dono ali da sua sala!

É claro que eu entendo, que na prisão você tem esferas! Você tem direção. Você tem o chefe de segurança. Cada um tem a sua responsabilidade. No NUEM, quem manda ali, quem administra ali é o chefe do NUEM.

Mas a gente não pode esquecer, que na sala de aula, eu sou a autoridade! Então, quando você está lá dando sua aula, e que chega um policial, que chama estudante, que sai dali já com uma certa.. Com muita hostilidade! Aquilo desestrutura toda sua sala! Porque todo mundo sabe que aquele estudante não está indo para uma situação fácil, que vai para o castigo.

Do policial chegar, por exemplo, e você está usando determinado material, está fazendo alguma atividade, e o policial te chamar, e dizer, que aquilo ali não pode! Querem que suspenda o filme! Que suspenda! Que interrompa aquela música, porque não é adequada! Acho que isso, é assim, muito emblemático! E você tem que, às vezes, aceitar pelos estudantes! Você não fazer o enfrentamento! Para garantir o direito deles! Né?

Porque aqui fora, a gente sempre fala, olha! O diretor, ele dirige a escola, o coordenador trabalha a questão pedagógica com todo grupo. O chefe de secretaria trabalha para a questão burocrática! Mas na sala de aula, sou eu quem sou autoridade! E na prisão não é! Então, tem muitas situações assim. Muito emblemática!

Nós sabemos de casos lá, que o estudante foi retirado da sala de aula, assim, puxado mesmo! De forma muito violenta! E você fica sem poder fazer nada! ...Para proteger os demais!

Então, você não tinha assim, por exemplo..., a rebelião que teve lá, que a gente teve, estudante que foi morto... funcionário ali.. então assim, você tem... é sempre... tem muitas coisas que são emblemáticas!

Por exemplo, você vê um estudante, uma turma toda ser desclassificada! Não que, eu esteja dizendo que, o ato de pegar um lápis e não devolver. Que seja, que estou dizendo, que isso tem que ser valorizado, que eu vou perdoar! Errado é! Regras são regras! Combinado é combinado! Sabe que tem que devolver o lápis, sabe que tem que devolver a cola, sabe que tem... Então assim, combinado é combinado! Tem que respeitar! Mas o que não é justo, é assim, você ver uma turma toda desclassificada, porque alguém pegou uma cola, porque alguém não devolveu a borracha, porque na sociedade não é assim!!

Na sociedade não é assim! Não é porque, numa turma aqui fora, um estudante pegou o brinquedo outro, que você vai desclassificar todo mundo! Punir todo mundo!

Uma outra coisa que é muito complicado na prisão, é... isso, em qualquer espaço, né? A educação, ela é imexível, aqui fora! Você tira tudo dos seus filhos, você tira a televisão, você tira o lanche que ele gosta, um brinquedo! Mas não é educação você não mexe! Vai continuar indo para aula! Pode ter feito... quebrado o teto! E é assim em todos os lugares!

Na prisão, é diferente! É o primeiro lugar que eles! Preso, pode ter feito alguma coisa lá no pátio, no dia de visita, não ter nenhuma relação com a escola, mas a punição dele começa pela escola!

Então assim... porque a escola não é visto como direito! E nem ela tem o seu valor reconhecido! Assim como qualquer problema que acontece na cadeia, a escola não é espaço, priorizado para ficar funcionando! Ela é o primeiro a ser fechado, porque ela não é tão importante! Se tem que fechar? Fecha a escola! Porque é segurança! Porque o pátio é importante! Porque tudo é importante! Menos..!! As escoltas são importantes!

Não estou dizendo que nada disso não seja importante! Eu estou dizendo, que tudo é importante! E se tudo é importante? É direito, é obrigação, tudo tem que ser cuidado! O Estado precisa criar as condições para que tudo funcione!

Entrevistadora: Delzair, agora eu vou começar.. são quatro perguntas: A primeira: É quando você chegou no presídio? Que você adentrou? O que você sentiu?

Entrevistada: Não! Eu não senti muito! Quem sentiu? Foram eles! Porque, foi muito interessante, porque eu me preparei para ir para lá! Porque, naquela época, como não era... o processo era o outro. Às vezes a gente ficava esperando o Estado. Não tinha esses processos seletivos.

Hoje, com um período certo, na data certa, com as etapas. Então, você tinha um convite, e ficava esperando, né? Esperando acontecer, esperando o Secretário de Educação liberar, esperando a polícia liberar!

Então, eu fui convidada, acho que para ir para lá, no mês de março, e só consegui ir para lá, no mês de agosto. Então eu comecei a me preparar, a pesquisar, a conversar com as pessoas que me chamaram. Eu tinha uma amiga, que inclusive, morava comigo. A gente morava na mesma casa.

Dividíamos, e ela já trabalhava lá. E a gente socializava muito! Tinha policiais amigos! Que a gente conversava muito! Então, eu me preparei!

Mas no dia que eu cheguei lá, naquele período, você não tinha professores que entrava em sala de aula! E quando eu entrei lá para conversar com eles, para fazer o acolhida. Eu pedi ao policial para eu entrar, que era para fazer mesmo uma acolhida ali, para que depois, os outros presos que iriam assumir aquela parte do conteúdo.. entrasse...

Mas eu queria fazer, né? Fazer uma acolhida. Como é em qualquer escola, para dizer as regras da escola, para fazer os combinados. Coisas que os presos monitores tinham dificuldades. Falar sobre o material, tudo! Então, quando eu cheguei lá, eles assustaram! Porque, eu estava naquela sala.

Aí eles perguntam: Eles me perguntaram!! Professora, você não tem medo de estar aqui? Entrar numa sala com tantas pessoas presas?

E eu devolvi a eles, naquele momento, a pergunta! Ah! Eu não sei por quê! Quem é que está aqui hoje, nesta sala, trancado aqui, que cometeu o crime aqui dentro? Que matou? Que estuprou? Que furtou? Que roubou? Aqui dentro da prisão? ...Basta levantar a mão!

Ninguém levantou a mão!! Aí eu falei: então tá! Estou reformulando a pergunta: Quem é que está aqui porque cometeu o crime lá fora? Lá na rua? Lá na porta da casa da pessoa? Lá?

Todo mundo levantou a mão! Falei: Pois é! Para vocês verem, né? As contradições da vida! Eu estou aqui, e estou muito mais segura, aqui dentro, do que lá fora!

Porque se eu estivesse lá, as pessoas cometem os assaltos, não sei o que... quando a polícia chega, já.. né? Quem cometeu o delito, já muito longe!

E aqui não! Eu tô aqui! Eu sei que passou por uma revista! Está desarmado! Se eu.. eu não posso nem gritar aqui, por brincadeira, que a polícia já vai estar aqui! Então, estou superprotegida! E eu quero deixar bem claro para vocês: foi uma opção minha! Eu fui convidada! Eu não fui forçada a vir! Então, eu não tenho nenhum medo de ninguém!

E a minha relação com vocês aqui, não vai ser relação de..., com preso! Eu não sei lidar com preso! Sou uma pedagoga! Não me formei para trabalhar com preso! Não me formei, não sei lidar com preso! Eu sou uma professora! E eu sempre vou tentar trabalhar com estudantes!

Então, a nossa relação aqui: Nós vamos ter duas relações! De agora, se eu ficar aqui um ano, um dia, dois dias, dez anos... Primeiro de pessoa para pessoa, no mesmo nível! E a outra, relação professores e estudante.

Então, se nós fizemos este pacto aqui, nós vamos ter problema! E eu passei lá esse tempo e não tivemos problemas! Porque eu nunca trabalhei com preso!

Entrevistadora: Como você, Delzair, se ver no mundo? Como mulher? E como é ser mulher dentro do sistema prisional?

Entrevistada: O sistema prisional, ele reflete, o que é a sociedade. Que é só você vê, na questão de raça. As pessoas ali... quem é que vai para prisão? Né? As pessoas, se pegarem o percentual de pessoas negras na prisão, é maior de pessoas que não tem o nível de escolarização, de formação, aquela coisa.

E lá também predomina o machismo! Então, você esta... e assim, tem um agravante que talvez não seja, nem tanto por parte da pessoa que está presa, mas o próprio sistema, faz questão de ficar alimentando esse machismo todo dia. Quando você cria condições que determinado pátio, homem pode ir, mulher não pode ir. Quando, você impõe a questão das roupas. Quando você impõe a questão, por exemplo, de maquiagem!

Que impõe as regras. Porque não é um preso, que coloca isso! É o sistema que coloca! Então, o machismo predomina! Porque, se eu estou preparando, trabalhando com essas pessoas, no intuito de prepará-las para o convívio social? Não tem por que eu não ir, com batom? Porque aqui fora ele vai conviver com mulheres com batom todo dia! Mulheres com roupas mais compridas, com roupas mais curtas!

Por que é assim, se ele não for preparado! Como é que ele vai? ...Ele não está apto a voltar para a sociedade? Se ele não consegue lidar! Mais é claro! A questão das roupas, dos estilos. Você tem que saber que tem estilo adequado, porque qualquer ambiente, exige adequação!

Mais o sistema prisional, é um ambiente extremamente machista! Não são poucos, inclusive, as pessoas que estão lá respondendo por Maria da Penha, por feminicídio. É uma série de coisa de comportamentos. Por assédio! Né? Comportamentos que eles reproduzem da sociedade machista que estão lá!

Então, estar mulher, estar professora, no sistema prisional sendo uma mulher, é muito difícil! Mas é necessário, para quebrar essa barreira. Para dizer que a mulher, ela precisa ser respeitar em qualquer espaço! Não tem problema! Aqueles homens estão lá há dez anos sem ter uma companheira! Ele não vai sair de lá hoje, dez, vinte, trinta anos, e já sair estuprando aqui!

Ele precisa saber que não pode fazer isso. Tem que ser trabalhado para isso. Ele tem que entender isso, e tem que respeitar isso. Então assim, eu defendo que, na escola..., que na educação das prisões, que você tenha as questões de gêneros. Por que você não pode ter uma mulher professora? Uma pessoa, que por conta da orientação sexual, ela... a pessoa é gay, é lésbica... é não sei o quê... Lá tem que concentrar toda a diversidade da sociedade.

Entrevistadora: Você poderia falar um pouquinho, como você vê a questão da invisibilização? Da subjetivação? Da perda da identidade? Nos ambientes prisionais? E como isso influencia na escola?

Entrevistada: Eu acho, que na nossa conversa a gente está sempre já dizendo isso. Porque..., primeiro, a pessoa quando ela está presa, ela não é mais ela! Ela não tem o direito de ser ela! Ela não faz mais as escolhas! Ela corta o cabelo quando querem que ela corta! Do jeito que querem! Que tem que ser cortado! Ah! O meu cabelo, eu não gosto! Não quero cortar assim! Não!! Vai cortar é assim! Ela não escolhe mais o que vestir. As suas cores! Então, ela começa a perder identidade por aí!

A questão do nome. As pessoas, onde é que o preso..., que a pessoa presa..., ela se sente na escola, esse resgate da cidadania, do respeito, que começa pelo nome!

Porque na prisão, na escola, a gente resgata, chama pelo nome. Na prisão todo mundo, ou ele tem número, ou ele tem ali o adjetivo de preso. Todo mundo, é uma pessoa só para todos, todos para uma pessoa. Então já começa por aí!

E a questão mesmo do preconceito, da discriminação para aquelas pessoas, que a sociedade estimula isso, e alimenta isso. E o Estado acha isso bom! Que é conveniente, porque não quer investir. Porque a sociedade, acha mesmo que a pessoa que cometeu um crime, ela não merece, ela não tem que ter os seus outros direitos garantidos! E aí o Estado capitaliza isso, e vai deixando aquelas pessoas isoladas. Elas vão ficando..., vão ficando viabilizadas. Invisibilizadas!! Inviabilizadas, porque ela não tem mais..., não consegue mais! Não tem iniciativa! Ela não consegue mais contribuir! Nada para ela é viável!

Então, é muito ruim! E esse é um grande desafio da escola! Trazer essas pessoas para o centro! Dizer, olha: você é um único! Você é um sujeito! Você pode contribuir! Você é capaz! Você tá com a mesma... a sua roupa é da cor da roupa do outro, mas não é a mesma roupa do outro! A sua é sua! Você vai ver que se você medir, ela tem pelo menos meio centímetro de diferença, na largura, no comprimento, no tecido.

Porque todo mundo acha: que não! É igual porque é tudo da mesma cor! Não! As pessoas são diferentes! Você tem que dizer para essas pessoas todos os dias: que ela é única, que ela é capaz! Esse é o papel da escola. ...Que ela consegue! E trabalha com ela! Principalmente a resistência, porque a manutenção da sua identidade, da sua personalidade, de seus direitos, da perspectiva de vida, de acreditar, não é achar!

De acreditar que você vai sair de lá! Que vai reconstruir sua vida! Que você... que vai se firmar aqui fora! Esse é um papel da escola! De trabalhar por isso! Por isso, que a escola na prisão não pode ser só contudista! Ela precisa de trabalhar com todos esses outros conteúdos, que dialogam com a sociedade e com a diversidade aqui fora!

E uma das coisas... Por isso que a gente fala, que que as pessoas que trabalham na escola faz críticas, a polícia reclama. Mas ela se tornam porta voz. Porta voz das pessoas, daqueles estudantes lá. Porque é ela que tem que denunciar que está faltando alimentação escolar, que está faltando material, que não está tendo aula, que não tem professor. Que tem! Que os estudantes são violentados! Quem tem que fazer isso, é a equipe ali da escola, porque, aquelas pessoas não têm voz e não tem vez! Né? Então é isso! Eu acho!

Entrevistadora: Delzair, você quer acrescentar mais alguma coisa? Que você acha que é pertinente? Que é importante?

Entrevistada: Eu vou sempre dizer, que quem está lá hoje, quem está para ir, que vale a pena! Você tem muitos desafios, mas é necessário! Se nós acreditamos que a educação faz a diferença na sociedade, como um todo. Imagina lá!

Eu espero muito que esse seu trabalho... Que ele sirva! Que seja uma fonte de pesquisa. Que ele chegue! Não só aos profissionais da área de educação. Mas que ele chegue aos profissionais que tem a competência, a responsabilidade, de desenhar a política pública para educação nas prisões.

De desenhar a política pública para saúde das pessoas privadas de liberdade! Para continuar garantindo o direito daquelas pessoas! Para os gestores!

Eu acredito muito! E preciso ter mais pessoas que têm a coragem, porque, é um tema que às vezes, não atrai muito. Porque você também não tem muito espaço. Mas precisa de ter mais pesquisas. Mas pessoas que têm a coragem de se debruçar. Porque também é um desafio. Você não acha fontes!

Eu me lembro quando eu fiz a minha especialização a gente quase não achava nada! Isso é muito ruim, até para política de formação!

Se eu quero que a Secretaria de Educação tenha uma política de formação adequada, ela precisa também de ter uma fonte de pesquisa, de estudo. E eu espero muito, que seu trabalho contribua muito para isso. Que chegue a outras pessoas. Que cheguem na nos cursos de graduação. Que chegam aí na nas universidades!

Para formar pessoas. Porque não é só quem vai trabalhar para educação nas prisões, que precisa entender, o perfil daquelas pessoas, de entender a realidade de uma prisão! É toda a sociedade precisa entender!! Porque se toda a sociedade entendesse, a gente nunca ficava desejando tanto, achando que preso tem uma vida boa, que tem mordomias, não sei o quê!

Acho que foi Mandela, não é? Que diz, que só se conhece verdadeiramente uma nação, quem esteve nas suas prisões! E é verdade! Ali que está a essência da sociedade. Lá das políticas públicas de uma prisão. É isso!

Parabéns para você que teve essa coragem. Que disponibilizou esse tempo. Eu acho que esse seu trabalho, você aprendeu muito, mas, ele vai ser um legado, muito mais para quem está entrando, porque você já está né? Não deve... falta menos tempo para você se aposentar, porque o tempo que você ainda vai passar lá! Mas outras pessoas vão chegar, e eu espero muito que elas tenham acesso a esse material e muito obrigada!

Entrevistadora: Eu quero agradecer, Delzair, por esse momento. Que a gente esta aqui. Por essa caminhada de luta. Eu acompanhei você, durante algum tempo. Eu entrei depois de você no Sistema Prisional. Mas eu acompanhei esse seu caminho de luta. E que você é uma das pessoas, que colocou a semente em mim, para que eu lutasse por essa educação nas prisões. ...Com a sua fala, com o seu incentivo, né? Fui coordenada por você nas quatro vezes que você passou, pela coordenação. E o quanto você nos estimulava a ler sobre educação nas prisões, a entender esse aluno, e mais do que isso, garantir o direito daquelas pessoas.

Foi uma das pessoas que lutou pela institucionalização da escola. Até quando nós da própria escola não entendíamos a necessidade. Você foi uma pessoa que lutou para que isso acontecesse. Para reafirmar que nós éramos educação de jovens e adultos. Para conquistar o lanche, para conquistar a questão da carga horária. De remissão pela escola. Então, eu agradeço a sua dedicação durante esses anos, no sentido não só de entrar na sua sala de aula, e dar a sua aula, mas no sentido de fazer com que essa educação realmente fosse, de acesso, que as pessoas tivessem acesso, mas que ela fosse de qualidade! E que fosse um direito garantido todos os dias!

Então, eu agradeço demais a sua trajetória, porque a minha trajetória é reflexo da sua. Então, parte do que eu faço hoje, eu me vejo na Delzair, que foi o meu espelho, né? Alguém que me ensinou a caminhar dentro do Sistema Prisional. Então, eu te agradeço bastante por isso!

Entrevistada: Com certeza, você vai ser o espelho de muitas outras pessoas. Com esse material, então, com certeza!

Entrevistadora: Obrigado Delzair! ...Acabamos!

3.2 A importância do diálogo: comunidade educativa se constrói reconhecendo o valor de cada voz.

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos (hooks, 2020, p. 175).

Entrevista: Malu

Idade: 47 anos

Data: 03/05/2023

Local da entrevista: Residência da entrevistada

Tempo de gravação: 1:35:40

Entrevistadora: Bom dia, Malu!

Entrevistada: Bom dia!

Entrevistadora: Malu você foi convidada para fazer parte dessa pesquisa de mestrado, pois você tem uma trajetória dentro da educação nas prisões. Eu gostaria de saber de você se você poderia contar *pra* gente, partilhar com a gente, um pouquinho da sua história de vida... É... Pode começar pelas suas origens e nos contar um pouquinho da sua trajetória... é... na educação nas prisões.

Entrevistada: Tá bom! É... Em relação às minhas origens, a minha mãe é de Maceió, o meu pai é do Rio de Janeiro... é... e no começo de Brasília se encontraram aqui! Então, eles... é... se conheceram na... na Asa Norte! Minha mãe e meu pai muito jovens na época... é... se apaixonaram; e, nisso, eu nasci! Nasci como primeira neta, tanto da família da minha mãe quanto do meu pai... é... e *pros* meus pais aquela novidade, não é?! De... De, de repente, ter que educar uma criança sendo eles ainda tão jovens: quando eu nasci, a minha mãe tinha 18 anos; meu pai tinha 23! E eles permaneceram casados por um período. Tenho... Tenho uma outra irmã com eles, que tem uma diferença de uns 4 anos... É... Mas, eu, muito nova, eles se separaram! Eu acho que eu tinha entorno de uns 5, 6 anos! É... E nisso, eu cresci com a minha mãe! Minha mãe depois teve um outro relacionamento; eu tive mais outras duas irmãs; mas grande parte da... da trajetória... é... de vida – porque você perguntou das origens –... é... fui educada pela minha mãe juntamente com mais outras três irmãs! É... Morei no Cruzeiro muito tempo! É... E se for pensar, *né*?!... o que isso se relaciona com a educação nas prisões?! De certa forma, eu muito nova, sempre gostei de estudar! Eu gosto de... de, de repente, *tá* centrada em um assunto... É... Eu me sinto bem! E... E nisso de... de querer estudar, eu não tinha muito ideia do que eu queria fazer, nem quando criança, nem quando adolescente! Mas quando eu terminei o Ensino Médio... é... dentre as opções – porque eu tinha algumas – tinha Biologia! E Biologia porque eu acho fascinante! Eu tive... é... professores que

foram bons... de Biologia; e, eu acredito que isso... isso me influenciou, isso me impactou! É... Então, eu acabei... é... tendo, entre as opções, a Biologia! Mas, eu não tinha claro o que eu queria fazer! Eu até nem me imaginava professora, porque eu era muito tímida; e, como que eu ia, de repente, estar à frente, *né?! Mas no que eu comecei a fazer faculdade... de... de Biologia... é... surgiu a oportunidade de trabalhar como professora de contrato temporário! E quando eu tive essa primeira experiência, eu simplesmente... eu amei! De repente, eu tava ali, né?!... numa sala de aula e podendo conversar sobre um assunto que eu gostava! Era essa a sensação que eu tinha! E tinha também um diferencial:... é... eu fui aluna de escola pública a maior parte da minha vida – teve só um ano que eu estudei numa escola particular; e... e, como aluna da escola pública, eu tive professores que eram muito bons, muito engajados, mas também tive outros que... que não demonstravam interesse nenhum; e, de certa forma, esses professores também me marcaram porque eu ficava pensando: “Gente! Se eu tivesse nesse lugar, eu ia querer fazer diferente!” Então, estando ali em sala de aula, foi a oportunidade de fazer isso diferente – o que alguns professores... é... é... não fizeram nem por mim, nem pela turma, eu poder... é... ter um comportamento que... que fosse... é... num outro sentido; e, também, é claro, né?!... aproveitando os bons exemplos e procurando me inspirar nesses bons exemplos! Então, eu ali naquele começo de... de aula, eu lembrei muito desses professores anteriores; e, claro, que a questão da formação da faculdade também impacta, mas essa vivência, ela caba sendo muito forte! Então, eu me via, muitas vezes, ali em sala de aula enquanto com meus alunos, procurando ser aquela professora que eu... que eu gostava e... e, ao mesmo tempo, lembrando daqueles outros que eu não gostava de jeito nenhum e tentando fazer diferente! E se eu for pensar, não é?!... o que que tinha de característica nesses professores que eu gostava ou que me impactaram e impactaram a vida de outros alunos?! Eu acho que tinham duas características que... que sempre foram muito evidentes: primeiro, é isso: eles gostavam daquilo! Então, as professoras de... de Ciências, de Biologia, elas mostravam que... que se importavam com aquela disciplina porque achavam aquilo fascinante! Então, não era só um saber... é... é... acadêmico! E aí, tinha uma... uma questão meio que emocional! E isso desperta também o interesse na gente! E além de ter essa característica de gostar do que tava ensinando, também a... a... a outra: de se importar com os estudantes! Então, os professores que eu tive e que eu gostei muito eram professores que eles tinham esse cuidado com o aprendizado do aluno e... e realmente mostravam esse interesse; e, acabavam estabelecendo boas relações... é... eram professores inspiradores, que realmente inspiravam a turma a querer aprender aquilo porque gostavam e porque tinha esse interesse! Então, voltando, eu ali, quando eu comecei essa minha primeira experiência em sala de aula, isso para mim foi muito forte! E lembrando, né?!... desses professores e tendo ali diante de mim alunos que, muitas vezes, eu me dia naquele lugar... é... eu me senti muito comprometida! E gostei! Gostei dessa experiência! Gostei muito! E por gostar muito, depois, eu continuei como professora de contrato temporário! Aí... é... surgiu o concurso da Secretaria de Educação – nem... nem era formada ainda; eu ainda tava fazendo faculdade! Quando eu comecei nessa... nessa primeira experiência, eu tava no terceiro semestre; e, quando eu tava quase terminando – eu acho que entorno do... do sétimo semestre – foi quando eu passei no concurso e eu assumi! À época, eles permitiram que a gente assumisse... é... com a promessa de entregar o diploma depois! Então,*

tinham três semestres – se eu não me engano... não me engano – *pra* entregar! O que foi muito tranquilo! Então, eu assumi já na Secretaria de Educação e, depois, quando eu me formei, eu apresentei o diploma! É... E foram experiências que eu gostei muito, em várias escolas: de... de situações em sala de aula que foram muito prazerosas, muito positivas! Até que chegou o momento que já não *tava* tão bom assim! Não sei se coincidiu das escolas que eu estava e por que não *tava* tão bom assim! Porque foram momentos que tinham... é... é... é... é... escolas que a gestão não... não apoiava muito o trabalho dos professores – era mais uma cobrança do que um incentivo! É... Além disso, na sala de aula, muitos alunos – a maioria, na verdade – não se importavam muito com o aprendizado e, por mais que eu tentasse me esforçar de fazer... é... é... uma aula que pudesse ser envolvente, mas, os alunos não se importavam muito com isso! E isso me frustrava! Isso me frustrava muito porque sim, *né?!...* o... o... o trabalho do professor é auxiliar o estudante no aprendizado, mas é uma interação: depende também muito desses estudantes terem esse interesse, essa vontade! É claro que a gente procura despertar, mas como despertar algo em alguém que não tem interesse nenhum? É um desafio! Então... é... foram momentos que foram difíceis! Então, eu *tava numa* escola que vi... que *tava* vivendo esse momento – que era um momento, *pra* mim, desgastante... Inclusive, fiquei me questionando se realmente... é... é... era bom continuar sendo professora ou não porque... é... de repente algo que *tava* sendo tão... que... que antes, *né?!...* era tão... tão gostoso e tão prazeroso, *tava* ficando muito... muito pesado! E aí, nisso, nesse momento de... de frustração... é... uma tia minha... é... falou que tinha educação nas prisões! Eu não tinha ideia que... que... que tinha educação dentro do presídio. Aliás, eu nem pensava muito sobre o presídio, porque é uma realidade que... que é tão distante do nosso dia a dia, então, não... não pensava muito sobre isso! Mas, eu fiquei curiosa de saber como é que era e fui com ela *pra* poder visitar! E quando a gente chegou lá, eu fiquei, assim, encantada! Por que? Primeiro que... que o ambiente era muito mais limpo do que a escola que eu vinha! Da escola que eu... que eu atuava, as paredes eram todas pixadas, *né?!...* tinha muito lixo, muitas vezes, no chão! E quando eu cheguei no presídio, as paredes todas branquinhas! Não tinha nenhum rabisco nas paredes! E isso me chamou muito a atenção! E a outra coisa que foi o que eu... o que eu mais gostei: à medida que eu passava pelo corredor... é... os alunos cumprimentavam: “Bom dia, professora! Tudo bem com a senhora?” Eu achei aquilo fantástico! Falei: “Gente! Um lugar que eu estou sendo vista realmente como professora...” É... E... E olhando em sala de aula, os alunos atentos, o professor... é... é... em sala de aula parecendo que estava com muita tranquilidade! Então, isso me instigou! É... O diretor que estava lá à época, *né?!...* perguntou se eu tinha interesse de ir trabalhar lá porque tinha uma vaga de professora de Ciências! Mas, eu fiquei meio em dúvida, não pelo fato de trabalhar no presídio, mas pela questão da distância – é... é um pouco longe! Então, eu considerei isso... Fiquei meio em dúvida! Então, não... não dei a resposta imediata! E eu lembro que, à época, eu fui ligar *pra* minha mãe! Eu fui e falei *pra* ela: “Ai! Fui... Fui lá no presídio! Eu vi que tem... é... educação que acontece lá dentro! Mas, eu *tô* meio em dúvida!” E eu lembro muito bem do que a minha mãe falou comigo na... na época! Ela falou bem assim: “Oh! Filha. Você queria tanto ter alguns interessados, eu acredito que lá você vai encontrar!” E isso soou forte dentro de mim! E, no dia seguinte, eu entrei em contato... em contato, *né?!...* com o diretor e falei que eu tinha interesse; e

aí, eu já me apresentei! As coisas fluíram muito bem! Ele até falou que talvez eu fosse demorar, não fosse conseguir logo ser dispensada; mas, eu... eu... eu consegui e, no dia 6 de agosto de 2004, eu me apresentei! E nisso que eu me apresentei, eu já peguei o horário *pra* saber, *né?!...* em sala de aula... É... Tudo ia ser novo *pra* mim naquele momento! É... A primeira aula que eu... que eu dei nas prisões foi no antigo CIR – Centro de Internamento e Reeducação – que é um prédio que, hoje em dia, ele já até foi desativado! E quando eu entrei em sala de aula e fecharam a porta, *né?!...* que fica a grade, o professor fica trancado com... com os estudantes em sala de aula –, no que trancou a porta, eu confesso que naquele primeiro momento... é... é... é... me deu um certo receio de falar assim: “Nossa! Eu vou ficar aqui trancada com eles!” É... E aí, no... no... no que eu cheguei, eu me apresentei, por eu estar muito desconfortável, eu acho que eu comecei falando rápido: “Sou professora de Ciências, *né?! O meu nome é Malu. E a gente vai trabalhar com tal assunto... E não sei o que! E não sei o que!”* Só que à medida que eu... que eu comecei a falar, os alunos todos muito atentos! E aí, eles começaram a fazer perguntas! E aí, no que eles começaram a fazer perguntas e eu fui conversando com eles... e aí, a gente foi interagindo... Olha! Não deu cinco minutos e eu já *tava* me sentindo muito à vontade! Eu já não *tava* dentro de uma prisão! Eu *tava* dentro de uma sala de aula! Então... é... é... foi muito... foi muito tranquilo! Foi muito... Foi muito prazeroso! E aí, voltando, que eu, justamente, *né?!...* vindo de uma escola que os alunos não... não demonstravam interesse, de repente, eu *tava num* lugar que era o... era o contrário: que os alunos prestavam atenção, interagiam, perguntavam! Então, eu achei aquilo muito bom! E melhor: no que eu fui sair, não *é?!...* no que terminou a aula, aí eles: “Ah! Professora. Nós gostamos muito da aula! A gente nem sentiu o tempo passar!” “Ah! A senhora vai vir sempre? Toda semana?” Gente! Eu adorei aquilo! Porque igual, *né?!.. eu falei agora... agora há pouco, é muito... pra* mim, é muito prazeroso lecionar; é um assunto que eu gosto muito! Eu acho a Biologia muito fascinante, a Ciência muito fascinante mesmo, mas, ao mesmo tempo *pra* que... que... que a aula dê certo, digamos assim, tem que ter essa reciprocidade, não *é?!...* tanto do professor, do... do que chega com as... com as atividades, com as propostas do que fazer, quanto também dos alunos! E aí, nisso, eu nem digo que os... os alunos tem que sempre aceitar ou concordar ou gostar do que eu levo como proposta, mas se eles tiverem esse interesse, inclusive, a gente pode ir conversando sobre essa proposta e construir algo que possa atender os interesses deles, *né?! Mas neste primeiro momento lá da educação nas prisões, nesse primeiro contato que eu tive com os estudantes, eu me senti muito feliz; e, me senti muito feliz por ser professora e por estar ali naquele ambiente, porque, realmente, assim como a minha mãe me falou, eu encontrei pessoas que... que estavam interessadas, que estavam dispostas a aprender! Então... é... desde de então, né?!... tenho atuado! A gente já está em 2022 – já tem um... um... um... um tempinho! E... E me sinto muito comprometida! Tive... Já vivi, não *é?!...* vários momentos que foram muito... muito bonitos, muito bons! Também já vivi momentos que foram delicados, complicados! E fico sempre nesse meu questionamento:... é... qual é a minha motivação? O que que justifica o fato de eu ser professora e continuar atuando com a educação nas prisões? É... E é muito porque eu acredito! Eu acredito que faz a diferença um professor ali e, que as pessoas que estão ali, elas têm uma história de vida muito conturbada, marcada por... pela tristeza – eu diria, *né?!...* pela falta, pela ausência de... de muitos*

fatores! É... Não estou dizendo que o fato de cada ter... estar ali, *né?!...* não tenha tido a ação dele – muito pelo contrário! Eu sou muito consciente disso: de que... que cada um que *tá* na prisão é resultado de algo... de algo que fez, *né?!* Então, é por isso que ele está ali! Eu não... Eu não *tô* eximindo isso! Mas, o que eu *tô* dizendo é que a possibilidade de estudar, ela abre... é... outros caminhos na vida de quem está detido! Então, até mesmo um outro... um outro olhar que ele possa ter sobre ele! Então, muitas vezes, chegam ali muito desacreditados de si! E... E, a partir da... desse momento, *né?!...* em... em sala de aula, é possível sim despertar o interesse por Ciência, por Biologia; mas, além disso, despertar o... o interesse em aprender; despertar o interesse em... em procurar novas possibilidades de vida! E isso... Ah! É impagável! Isso tem um valor assim... é... é... inestimável! Isso dá sentido ao meu fazer! E, muitas vezes, quando eu falo sobre essa assunto... é... *pras* pessoas que não conhecem a educação nas prisões, talvez pareça que... que é irreal: “Como assim uma sala que todo mundo presta atenção?” Mas é o que acontece! E... E não é só uma experiência minha, da Malu! É uma experiência que eu compartilho com os meus colegas que atuam na educação nas prisões do DF e também lendo... é... é... textos de pessoas que trabalham com educação nas prisões em outros Estados. Isso acaba... É... Foi incidindo com esses outros relatos. E eu também entendo que este interesse que eles demonstram em sala de aula... é... ele vai ter aí muitos motivos! Então, a gente tem um motivo de que, como ele *tá* detido, as opções que ele tem são... são muito poucas, muitos... poucos espaços que eles podem transitar! Então, ir *pra* sala de aula é um outro lugar; e, é um outro lugar que ele vai ser tratado enquanto ser humano; não vai ser tratado enquanto detento! E isso faz muita diferença! Então, o simples fato do professor chegar e olhar *pra* eles e falar: “Bom dia!”... isso *pra* autoestima, *pra* dignidade deles faz uma... uma diferença! Além dessa questão... é... eles vão ter a possibilidade de *tá* conversando com uma pessoa que é de fora da prisão sobre outros assuntos! Então, o momento de... de aula é o momento, de certa forma, dele, inclusive, esquecer que ele *tá* preso! É... É até bonito isso: de que a educação nas prisões, ela é um momento de liberdade; é o momento que ele tem liberdade de se expressar, de interagir, de aprender, de sonhar, de construir um novo futuro possível! Então... é... esse também é um fator! Além disso... é... eu acrescentaria o fato de que vale remissão! Então, a cada três dias que ele estuda, ele vai diminuir um dia na pena! E isso é importante *pra* eles! Além disso... é... acaba que ele vai construindo uma imagem mais positiva, tanto *pra* ele mesmo – como alguém que *tá* querendo mudar – quanto essa imagem *pra* família – porque muitos relatam: “Ah! Depois que eu comecei a estudar, professora, a minha família *tá* me vendo diferente! Eles *tão* acreditando mais em mim!” Então, isso é positivo; e, muitas vezes, até *pra* própria Justiça: de constar... é... na ficha dele que ele é estudante... Então... é... é... tem vários fatores que contribuem *pra* que eles tenham interesse, sem contar que... é... só... só cerca de 10% conseguem ter acesso à educação! É... É um índice muito pequeno! Desde que eu comecei lá atrás, em 2004, até hoje, esse índice se mantém mais ou menos parecido; às vezes aumenta um pouquinho; às vezes, diminui um pouquinho; *mais* acaba que não avança tanto porque tem muitas limitações: tem limitação em relação à questão do espaço físico *pra* que as aulas aconteçam; tem a limitação em relação aos... aos agentes que vão... é... fazer a escolta *pra* levar os estudantes *pra* sala; depois, de levar os estudantes de volta... Então... é... são poucos os que conseguem vaga para a educação! Então, eles

valorizam! Eles sabem que se tiver alguma intercorrência, eles vão perder essa classificação e vai ter uma fila muito grande de pessoas que querem estudar. É... Até porque se a gente for... é... pegar dados, *né?!...* do... do DEPEN sobre a escolaridade de quem está detido, a maioria tem o Ensino Fundamental incompleto. Então, tem uma demanda muito grande; e, a quantidade de vagas – igual eu falei agora há pouco – ela é limitada, ela é restrita! Então, isso é mais um dos fatores que contribuem *pra* que eles demonstrem sim esse interesse em sala de aula! É... E... E, muitas vezes, nesse... nesse caminhar da educação nas prisões, eu ficava me questionando se realmente aquilo tinha sentido: “*Tá... Tá tendo sentido aqui pra mim? Tá tendo sentido... sentido pra eles nesse momento que eles estão aqui?*” Mas, e aí fora? *Né?! E...* E no decorrer do tempo... é... eu tive a oportunidade de... de reencontrar alguns ex-alunos. Aliás, mais do que eu reencontrar, eu acho que são muito eles que nos reencontram, porque quando eles saem, eles acabam ficando *diferente*: uma postura diferente, uma roupa diferente, uma fisionomia diferente! Então, nem sempre é tão fácil de reconhecer! Mas já tiveram vários momentos de ex-alunos... é... me encontrarem! E são momentos muito gratificantes! O que eu tive mais recente foi bem próximo à minha casa, na padaria que eu normalmente vou, e... e um... um ex-aluno, no que eu vim chegando, andando, aí ele: “Professora Malu!” E esse eu até lembrava o nome! E eu: “Olá! – e eu falei o nome dele. Aí ele disse que *tava* muito bem, que *tava* trabalhando aqui perto, que a escola foi extremamente importante *pra* ele, porque a partir, ali, da escola... é... ele não só concluiu, *né?!...* o Ensino Médio – que seria o terceiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, como também, com isso, ele começou a fazer cursos profissionalizantes. Então, ele tinha feito curso de contabilidade, de eletricitista, e que *tava...* que estava trabalhando de maneira autônoma, mas também *tava numa* empresa! Então, ele *tava* conciliando os dois; e que, além disso, ele tem interesse em fazer uma faculdade... Eu fiquei extremamente feliz! E eu *parabenizei ele*: “Puxa! Parabéns! É muito bom saber que você está bem!” E aí, ele: “É professora! Isso é resultado também do seu trabalho! Muito obrigado, professora! *Né?! Pelas suas aulas... é... pelas conversas!* Isso realmente fez diferença na minha vida!” – “Uau!” (RISOS) “É... Isso é... é maravilhoso!” Eu falei *pra* ele e repito que é um verdadeiro presente ter encontrado ele e ter ouvido esse relato dele, que é um relato que... que coincide de... de muitos outros estudantes: de que a escola realmente é um momento diferenciado dentro da prisão; e... e eu acredito que a escola seja um espaço privilegiado em qualquer lugar; é realmente um lugar de... da gente propiciar o aprendizado e... e, além disso, o autoconhecimento, favorecer relações que sejam saudáveis da pessoa com... com os outros! É... Vejo que a educação sim é extremamente importante! E isso, eu acredito que seria uma unanimidade se a gente perguntar de... de qualquer pessoa reconhecer o quanto que a escola ela é impactante na formação de cada um; mas, além disso, de uma formação social! Então, ela é muito importante nos... nos espaços que tiverem possibilidade de educação! E, com isso, a educação, também, ela é muito importante dentro das prisões! Eu sei que socialmente tem um olhar muito... muito negativo em relação a quem está detido e... e entendo isso porque, afinal de contas, quem já viveu alguma situação relacionada à violência é algo que é... que é muito traumatizante, é terrível, é terrível... é... mas, a gente tem que pensar que quem está detido vai sair, *né?! Então, essa... no Brasil, a gente não tem pena de morte, não temos prisão perpétua – que é até uma forma de que as nossas leis*

estão dizendo que... que a gente acredita no ser humano, que a gente acredita que esse ser humano pode construir uma história diferente, pode reescrever a sua história! Então, se a gente pensar em quem *tá*... quem está detido, pensando nessa perspectiva de que aqui... daqui a pouco vai estar aqui fora, é melhor *pra* pessoa, *pra* família dela e *pra* todos nós, enquanto sociedade, que ela saia em condições melhores do que ela chegou, que ela saia com possibilidade de realmente reconstruir a sua vida, de ocorrer uma ressocialização, porque se isso não ocorre, é muito ruim *pra* ela, enquanto indivíduo, e é muito ruim *pra* todos nós enquanto cidadãos, *né?! É... Se eu for pensar, né?!... da minha trajetória enquanto professora de educação nas prisões, a maior parte ela foi em sala de aula, não é?!... diretamente com o estudante – que é... que é um lugar que eu... que eu gosto muito –, mas na escola também tem outros espaços; e, nisso de ter outros espaços... é... teve um momento que eu também fui coordenadora pedagógica do segundo e terceiro segmento, e também teve um momento que atuei na gestão como vice-diretora – enquanto coordenadora foi um ano e como vice-diretora foram quatro anos; que são locais diferentes na escola, que também tem... é... uma perspectiva de... de auxiliar as questões pedagógicas – mais do que auxiliar –, promover, não é?!... um... um aprimoramento constante, pedagógico e em todas as outras áreas da... da escola. E... E atualmente eu retornei *pra* sala de aula, *né?!... que é... que é onde eu estou e... e continuo gostando muito, apesar de já ter tanto tempo em que atuo na educação nas prisões.**

Entrevistadora: Malu, você poderia falar um pouquinho como foi a sua experiência durante a Coordenação Pedagógica e as questões de segurança dentro do sistema?

Entrevistada: Sim. Claro! É... A experiência enquanto educa... educa... enquanto coordenadora pedagógica, ela ocorreu em 2013. É... Acaba que nem sempre é um lugar que os professores gostam de estar porque acaba que... que... que além de ter um fazer pedagógico diferente, ele traz um desafio, que é o desafio de você, ao invés de estar diretamente com o estudante, você vai estar com os colegas! Então... é... nem sempre, *né?!... a gente vai ter aí pessoas que se proponham a isso, apesar de reconhecer o quanto que é importante, o quanto que o papel de um coordenador pedagógico pode fazer a diferença na sala de aula, porque pode potencializar propostas, planejamentos. Então, voltando, né?!... nesse momento, quando eu estive na... na Coordenação Pedagógica: na época... é... como a nossa escola, na Educação de Jovens e Adultos... é... era muito... muito segmentado, muito... muito distante! Então, tinha a... a... a Coordenação do primeiro segmento e a Coordenação do segundo e terceiro; e, elas nem sem... nem sempre conversavam! Então, isso... é... foi um dos pontos do... do... do... do que comecei na Coordenação que procurei fazer de uma forma diferente, que ficasse um pouco mais integrada; e, com isso, junto com outro coordenador do primeiro segmento, a gente estabeleceu... é... um plano de ação, digamos assim, *pra* gente desenvolver no decorrer do semestre, com... com o planejamento... é... tanto de atividades coletivas quanto também algumas atividades que elas eram próprias dos segmentos. Mas, por que que a gente começou isso, na verdade?! Eu... *Dá pra...* Assim como eu me lembro... Foi muito marcante *pra* mim – não é o primeiro dia que eu... que eu estive em sala de aula nas prisões, também foi muito marcante a primeira reunião que eu... que eu estive enquanto coordenadora do segundo e terceiro segmento! É... E a minha primeira pergunta, o meu primeiro questionamento, foi... é... “O que eles esperavam, *né?!... da Coordenação Pedagógica?”* Até pouco*

tempo atrás, eu ainda tinha as respostas guardadas! (RISOS) É... E... E, a partir *desta resposta* dos próprios professores do que que eles esperavam da Coordenação Pedagógica... é... foi que... que... que eu fui me direcionando e outro coordenador também! Então, nestas respostas, um dos aspectos eram esses, *né?!...* que tivesse maior integração do primeiro com o segundo e terceiro segmento – afinal de contas, somos uma única escola! Além disso, eles colo... colocaram a questão de formação, de relações entre o grupo... É... Então, no momento não... não me recordo bem – se bobear, ainda devo ter isso guardado em algum lugar – é... mas, a partir destas respostas é que fomos pensando – fomos porque fui eu e o... e o outro coordenador! A gente foi pensando como que poderiam ser essas coordenações *pra* otimizar o nosso trabalho, *pra* favorecer o trabalho que o professor faz em sala de aula! Então... é... a gente tinha, *né?!...* mo... momentos que eles eram coletivos, com o grupo todo... por... é... com questões que a gente considerava que fossem pertinentes, por exemplo, das... das relações humanas! É... Aí, a gente... nós... é... fizemos uma oficina de comunicação não à violência, se eu não me engano... é... questões também que eram gerais, por exemplo, é... sobre cuidados com a voz! Então, a gente teve um momento que... que trouxe uma fonoaudióloga! É... E já tinham questões que elas eram específicas dos segmentos; e aí, a gente *faziam* coordenações que eram separadas, não é?! É... Nesta época, o diretor fez a proposta de que a gente tivesse uma avaliação interdisciplinar no segundo e terceiro segmento. E aí, a gente levou essa proposta *pro* grupo... é... buscando um modelo parecido, por exemplo, do ENEM, que a gente vai ter uma prova que ela traz várias questões... Na época, a gente tinha avaliações do ENCCEJA! Ainda tem, hoje em dia, *né?!...* essas avaliações do ENCCEJA! E o... o... o grupo aceitou e a gente foi... foi realizar! É... Alguns professores tiveram mais facilidade em relação a isso; outros não! Porque, até então, a gente não tinha muito... é... o hábito de trabalhar junto! Acabava que era um... um... um trabalho muito separado um do outro! Então, como tinha uma proposta coletiva, isso acabou... é... meio que obrigando as pessoas a trabalharem mais uns com os outros! E isso foi um desafio porque quando... quando a gente tem uma certa forma de... de trabalhar, de caminhar, e vem uma proposta de um fazer diferente, isso vai gerar um certo desconforto até aprender uma nova forma de agir! Aí então, foi... foi um desafio em relação a isso! A prova, realmente, ela acabou acontecendo! A gente fez! Teve vantagens e desvantagens. Vantagem que eu traria:... é... o planejamento em conjunto, trabalhar com o colega – eu acho que isso foi muito positivo; e, até mesmo, a gente... é... ver que a gente tem essa capacidade, não é?!... de se propor a um trabalho coletivo e esse trabalho coletivo acontecer. De desvantagem: a gente, na época, não tinha professores de todas as... as disciplinas e todas as turmas. Então, às vezes, o... o estudante tinha ali uma prova e... e aquela disciplina, ele nem tinha tido professor! Então, não era muito positivo! Então, acabou que ficou uma proposta que a gente depois não manteve! Por que? Porque a gente viu que precisava de um trabalho anterior a esse, antes mesmo de ter uma avaliação que pudesse ser multidisciplinar, e olha que nem é interdisciplinar, *né?!* Porque aí já seria um outro passo! (RISOS) É... A gente viu que tinha que ter um trabalho anterior, um trabalho de... de fortalecer as equipes *pra* que pudessem fazer um planejamento que fosse em conjunto... É... Na época, isso... é... eu não sabia que, às... que, muitas das vezes, as equipes caminhassem tão sozinhas, porque como eu era professora, *né?!...* de Ciências e de Biologia, então, dentro... é...

dessa disciplina tinham mais duas colegas, e a gente tinha o costume de conversar, tanto em relação ao conteúdo que ia desenvolver, às atividades... e, estando na Coordenação, eu vi que isso não *aconteciam* em outras equipes: as pessoas faziam um trabalho muito... muito isolado! Então, estar na coorde... estar... estar como coordenadora foi um trabalho muito diferente em relação ao que eu fazia em sala de aula, porque em sala de aula... é... tinha uma interação muito... muito boa, muito positiva com os estudantes – os estudantes... é... já demonstram, *né?!...* o que gostaram ou não... Trabalhar com o colega é mais no sentido de... de ir auxiliando esse fazer pedagógico dele... Não é bem direcionando – porque essa não seria a palavra certa! É tentando buscar, conversar com o grupo e ver o que que o grupo quer e, a partir, sim... a partir daí, sim... é... viabilizar a realização daquilo que foi decidido com todos, não é?! Então, é um... um trabalho que se diferencia e é um trabalho sim importante! É... Se for pensar nas atividades coletivas... é... que a gente tem a Semana de Educação *pra* Vida, a Semana da EJA, os encerramentos, era um momento muito... muito especial, muito rico, que também foi uma preocupação minha e do... do outro coordenador, de que a gente tivesse essas ações em... em todas as unidades prisionais, porque estão em sala de aula... Então, eu trabalhava, vamos supor, em uma unidade: na PDF1! Então, a minha preocupação era só com o desenvolvimento das atividades ali naquele lugar! E já a Coordenação, não! Ela precisa ter um olhar mais amplo, mais coletivo, pensando no andamento das atividades em todos os espaços. A educação nas prisões no DF ela vai ter... ela tem atualmente uma única... é... uma única escola, *mais*, a atuação delas, as salas de aulas dela, estão espalhadas em cada um dos presídios! Então, quando vai fazer uma... uma atividade coletiva, é essencial que... que promova em todos esses espaços! Porque senão fica muito desigual! De repente, uma unidade tem toda uma programação e na outra caba não tendo! Então, pensando da... da... do momento de coordenação, esse... além da nossa preocupação, *né?!...* de... de unificar o primeiro com o segundo e o terceiro segmento no sentido de... de ter um trabalho coletivo geral, uma outra preocupação era de atender todas as unidades! Então, se eu for lembrar à época... é... na Semana de Educação *pra* Vida, a gente foi procurar apoio do... do SESC *pra* poder trazer questões relacionadas à... à saúde, e isso em vários locais! É... Neste trabalho de... de... de... de coordenação, eu fiquei só um ano porque ele tem uma demanda grande até pela própria configuração da nossa escola, que é uma escola que está em muitos espaços. É... E... E depois, eu não retornei! *Mais* quando a escola foi institucionalizada – porque antes ela era convênio que tinha com a FUNAP –... é... nós tivemos pela primeira vez a eleição! Antes disso, eram diretores que eram... que eram escolhidos! E aí, eu acabei... é... é... me dispondo, *né?!...*a estar nesse outro espaço da... da vice direção! Mas voltando à pergunta que a Vanessa fez em relação às restrições, não é?!... que... que existe no presídio e que a gente já sente essas restrições em sala de aula, e quando a gente está no papel da Coordenação, isso se torna mais preocupante porque a responsabilidade aumenta em relação a isso; porque, em sala de aula, eu tinha uma preocupação com... com o meu fazer pedagógico; já na Coordenação, já é uma preocupação com o fazer pedagógico do grupo! E um dos... dos pontos da educação nas prisões são as limitações em relação aos materiais. Então, por exemplo: se o professor quiser fazer cartazes em sala de aula? Pode. Bom! Teoricamente, sim! Mas vai depender! Vai depender do: que material que ele vai utilizar; qual é a cor até de... de... de... dessa cartolina que vai utilizar; se ele já vai

levar esse material cortado – se vai usar com tesoura ou não; se vai usar cola ou não... Vai depender... O presídio que ele atua: se naquele presídio permite esse tipo de atividade ou não! Então, é um diálogo! Tem que haver um diálogo muito constante! E aí, nesse caso da Coordenação com a equipe do núcleo de ensino com os agentes de segurança, *pra* verificar o que é possível ou não! E a gente tem algumas restrições – restrições em relação à roupa, por exemplo, que a recomendação é que vá de calça, de... de... de... de... de uma roupa que seja mais discreta, até mesmo de adereços... Porque são orientações... Tem orientações que elas são do próprio presídio. E existem outras questões que a gente tem que *tá* constantemente conversando! É... Em alguns momentos, a gente tentou fazer uma unificação do que que era o permitido ou não nos presídios de maneira geral! Mas acaba que como eles têm regimes diferentes e até momentos diferentes em cada um dos presídios... é... isso acabou não sendo possível porque, às vezes, em um presídio, por exemplo: “Olha! Pode ir lápis de cor, desde que, é claro, o professor preste atenção no... no material que *tá* levando, conte o que chega e o que sai!” Em outro presídio: “Pode lápis de cor, mas não pode a cor preta nem amarela, porque são questões que a segurança... são cores que a... a segurança usa! Então, os professores não podem!” É... Em outro local: “Pode ter tesoura em sala de aula sem ponta, desde que o professor observe o aluno fazendo atividade”. Em outro presídio ‘não pode tesoura de jeito nenhum’! Então, a gente tem que estar constantemente conversando com a equipe de segurança *pra* verificar o que que é ou não possível! Então, quando a gente está na Coordenação, *né?!...* nesse papel da... da... da... da coordenadora... é... esta orientação com os professores, ela vai ter que ser constante, porque vai dependendo muito de cada momento... é... se vai ser permitido ou não! A gente já teve, por exemplo, época que a gente teve oficina de artesanato, que tinham vários materiais! Hoje em dia, ela já não existe mais! Mas é só *pra* exemplificar que... que flutua muito o que que pode ou não! Por isso é a importância de... de estar sempre conversando! É... Lembrando, *né?!...* da época de... de... de Coordenação – que é algo que... que os chefes do Núcleo de Ensino sempre pedem ajuda –, é justamente quando tem algum professor que leva *pra* sala de aula algum material que não é permitido ou então até levam algum material que é permitido e, às vezes, esquece; e isso gera um problema *pra* segurança, porque dentro do presídio tudo acaba virando muito mercadoria ou arma! Então, pode ser que o estudante queira uma caneta do professor – que ele viu ali *pra* pegar aquela caneta porque tem que escrever uma carta; mas pode ser que ele queira aquela caneta *pra* fazer, *né?!...* algum estoque! Então... é... é importante estar atento a estas questões, *né?!* E tem... E tem um cuidado! Então, um... Sim. A Coordenação, ela tem aí... é... é... que estar atenta às questões do... dos materiais, mas, ao mesmo tempo, com outro olhar às questões que sejam pedagógicas, *pra* que chegue ao meio termo que seja possível sim desenvolver uma ótima atividade pedagógica mesmo estando nas prisões!

Entrevistadora: Você poderia falar um pouquinho mais do período da gestão?

Entrevistada: Sim. É... O período da gestão. Bom! Eu não me imaginava como coordenadora – nem sei se eu falei sobre isso! E não me imaginava porque... é... eu sempre me via muito como professora! Se perguntar, eu sou professora! Então, eu via estar na Coordenação como algo

passageiro, como um momento em que a gente *tá* desempenhando uma outra função – que ela é necessária –, mas não era algo que eu ia ficar constante! Da mesma forma, eu não me imaginava muito na gestão! Não era... um... algo que eu...que eu almejava estar ali a frente! É... Mas teve um... um convite de um... de um colega de trabalho *pra* que a gente montasse uma chapa e concorresse, e... e eu me senti comprometida! Eu me senti comprometida porque eu... eu me identifico muito com a educação nas prisões, eu gosto muito e eu realmente me importo! E... E ele falou *pra* mim uma frase – quando ele... ele me convidou – que foi muito marcante! Ele falou: “Malu, a gente vai ter possibilidade de construir a escola que a gente imagina!” Eu sei que é muito pretencioso, *né?! A* gente não tem como construir nada sozinho! Mas me instigou isso de, de repente, o nosso fazer poder impactar não só na sala de aula, mas poder impactar em todas as salas de aula! Então... é... é... é... essa proposta... é... eu acabei aceitando! Ela... Ela me instigou, essa proposta, com essa possibilidade da gente poder... é... é... de alguma forma, auxiliar a resolver questões que a gente vivencia em sala de aula – e temos várias questões! Questão de relação ao material que pode ou não; questão até da... da própria... é... possibilidade da atuação da educação nas prisões, onde que pode ou não ter sala de aula, de criar ou não as salas de aula... Então... é... é... na gestão da ideia de que... é... aumenta o alcance! Então, no... no que nós começamos – foi a primeira gestão –... é... e foi o primeiro momento também da escola ter a presença da Secretaria de Educação mais próxima! Foi um aprendizado muito grande da gente ter que lidar com... com outras questões, com outras exigências, mas, ao mesmo tempo, com outras possibilidades! Então, a gente teve aí a possibilidade de ter uma gestão democrática – que isso é muito positivo; afinal de contas, foi o grupo que escolheu; é... também começamos a receber verba – o que também foi muito positivo porque o... os materiais que os nossos alunos utilizam em sala de aula, eles não teriam como adquirir! Então, essa verba que vem *pra* escola, ela é muito importante *pra* poder comprar o caderno, comprar o lápis que o estudante vai utilizar, também o pincel que o professor vai... vai utilizar em sala de aula; e, com a verba que vem *pra* escola... é... isso já... de certa forma, já fica garantido! E, no momento de gestão... é... a gente fez meio que uma divisão – eu e o diretor que... que estávamos trabalhando juntos, e ele ficou responsável pela parte administrativa e financeira, e eu fiquei responsável pela parte que é a que eu mais gosto e me identifico, que é a parte pedagógica! É... E poder pensar, *né?!... nesse* formato pedagógico que vai ter a educação nas prisões; então, poder pensar em toda a potencialidade que tem a educação nas prisões, dentro daquilo que nos é permitido enquanto espaço físico e também em questões humanas – poder pensar no grupo como um todo... e *pra* que esse trabalho pedagógico, *né?!... pudesse* funcionar da melhor forma possível em todas as unidades... é... a gente fez uma equipe – que foi uma equipe pedagógica! A gente... Ninguém... Ninguém trabalha sozinho! A gente precisa de apoio e compartilhar ideias e, além disso, somar, não é?!... ideias porque cada pessoa pode vir *pra* trazer um novo olhar, uma nova possibilidade! Então, com isso, vai enriquecendo o trabalho quando a gente trabalha em equipe! Então, no período que estive a frente, *né?!... da... da* parte pedagógica da escola – estive na vice-direção, mas responsável... é... pela equipe pedagógica –, eu tive o privilégio de trabalhar com... com... com duas amigas muito competentes... é... uma no primeiro segmento, outra no segundo e no terceiro segmento. É... E este trabalho foi um trabalho muito

dialogado, foi um trabalho muito democrático, e que a gente *tava* constantemente também em contato com os coordenadores de unidade; porque na educação das prisões tem a... a direção, um diretor, vice-diretor... tem um supervisor, tem um coordenador em cada uma das unidades – porque, a escola, ela é bem espalhada! E, além disso, tem o coordenador do primeiro segmento e outro coordenador do segundo segmento! É... A principal função dos coordenadores pedagógicos, tanto primeiro quanto do segundo e terceiro, é justamente... é... poder promover, *né?!...* atividades que perpassem todos os presídios! Então, o olhar não tem que ser só de um presídio específico! Tem que ser atividades que sejam em todos, *né?!* E, é claro, a gente também tinha essa... esse cuidado, essa preocupação com as atividades que fossem coletivas! Então... é... este trabalho... Cortando aqui! Desculpa, gente! A gente precisou fazer uma pausa, não é?! Então, estávamos aqui conversando sobre como foi esse trabalho... é... quando eu estava, *né?!...* na vice direção e com a responsabilidade de... de atuar junto com a equipe pedagógica *pra* que a gente pudesse favorecer a educação nas prisões! Então... é... falando, *né?!...* do... da... da... da sorte que tive de... de ter *numa* equipe pessoas que... muito... muito comprometidas e muito competentes! E isso favoreceu muito o nosso trabalho! Então... é... neste momento de estar... é... à frente da equipe pedagógica da escola, a gente, primeiro, procurou identificar, *né?!* Então, eu acho que o primeiro aspecto do que a gente procurou fazer poder identificar e reconhecer no grupo tanto as suas potencialidades quanto, também, aquilo que a gente precisava trabalhar *pra... pra* melhorar! Então, tinham... tinham algumas questões, não é?!... que... que... que a gente elencou! Então... é... num... num primeiro momento, a gente teve uma preocupação com o próprio servidor! Então, de... de reconhecer que tinham várias pessoas que estavam adoecidas por questões aí diversas, *né?!* Tem questões que são da própria vida, mas tem questões que são relacionadas ao trabalho – ao trabalho com educação, que sim, é maravilhoso, mas ele exige muito da gente; e, com o trabalho específico da educação nas prisões: porque, as prisões, elas também vão ter as suas limitações, as suas frustrações; porque, muitas vezes, o professor pode chegar, ele ter um planejamento, ele pode *tá* todo... *tá* todo entusiasmado com seu planejamento e, ele chega lá *pra* dar aula: “Não vai ter aula!” É geral! Isso é frustrante! Então, *pra... pra* gente constantemente estar lidando com essas frustrações, acaba exigindo muito emocionalmente do professor, sem contar que é... é um ambiente que ele é opressor, na educação nas prisões, pelo lugar em si; e, a proposta da educação é justamente... é... buscar favorecer o aprendizado, buscar estimular o estudante... Então, muitas vezes, essas... essas questões, elas se... se defrontam, não é?! Então, isso... isso gera um desgaste! E por que trazendo isso agora? Porque *num... num* primeiro momento, o nosso... o nosso cuidado, a nossa preocupação foi com... com esse professor: como é que está esse professor tanto fisicamente quanto emocionalmente? E... E, com isso, a gente fez algo que... que foi inédito na... na... na Secretaria de Educação: que a gente teve a possibilidade de ter um médico! A gente teve médico – clínico geral! É... Nós fomos... conseguimos isso com a própria Secretaria de Educação, conversando com a equipe da... Ai! Eu esqueci o nome dela... agora, da... da gerência! Mas era uma... uma gerência que é... que... que... que cuida... – GEMEB, se eu não me engano – ... que cuida... é... dessa questão relacionada ao servidor de maneira geral; a saúde do servidor! Então... é... tinha uma... uma professora que, na época, trabalhava lá – não sei se ela ainda está:

Joana –, e que ela ajudou muito em relação a essas questões! Então, primeiro foi identificar como é que está esse grupo, né?! Então, se antes, em sala de aula minha preocupação era com... com o estudante, tanto na época que eu estive na Coordenação quanto na vice direção... é... o meu olhar já se voltou mais para o professor! E na vice direção, ainda mais, porque fazendo parte, né?!... dessa gestão, tentando ver, né?!... este... este professor na sua totalidade, não só enquanto educador, mas: será que ele tá bem? Né?! Porque a pessoa não estando tão bem, como vai conseguir realizar um bom trabalho? Então, nisso... é... é... um... uma das primeiras ações foi procurar apoio de pessoas que pudessem nos auxiliar em relação à situação que a gente estava vivendo! Então, a gente... é... verificou que precisávamos ter um cuidado maior com os nossos professores, pra que... a... depois desse momento desse servidor estar melhor, da gente partir pra questões que... que fossem realmente mais inerentes pedagógicas! Então, tivemos a presença de um... de um clínico geral, que fez um *check up* de maneira geral nas pessoas... é... e deu orientações em relação a questões da saúde, do que que poderia melhorar... E aí tem questões que vão ser relacionadas a tanto fazer atividade física, quanto ter um cuidado em relação a... a se hidratar mais... e algumas questões específicas que ele falou: “Ah!”... Pra uma pessoa: “Procure um ortopedista, que seu caso é específico!” Então, tiveram algumas orientações! É... Depois, a gente aproveitou o espaço da Coordenação Pedagógica pra trazer outros profissionais. Então, a gente já teve presença de uma psicóloga conversando sobre saúde... é... mental; nós tivemos a presença de uma nutricionista, não é?!... vendo sobre alimentação! “E aí? Fica muito tempo no presídio. Como que a gente pode melhorar essa alimentação pra que se sinta melhor?” Tivemos presença de uma educadora física também em uma das nossas reuniões ressaltando a importância de... de ter alguma atividade que fizesse parte... né?!... do... do... do... do cotidiano do professor! Então... é... é... neste primeiro momento foi um cuidado com a saúde do servidor, de maneira geral, pra que, a partir daí, a gente pudesse desenvolver outras ações! Se eu não me engano também tivemos fonoaudióloga sim, né?! Afinal de contas, a voz é o nosso instrumento de trabalho! Então, a fonoaudióloga também esteve conosco nas nossas reuniões! E paralelo a isso... é... a equipe de Coordenação ia fazendo atividades... Então, desde o início, né?!... atividades de planejamento, de discussão... E... E um cuidado que a gente tinha muito grande era em relação a... a valorizar o que cada professor traz e tentar incentivar o que que cada um tem... tem de melhor! Então, ao invés de voltar muito ao... o olhar àquilo, de repente, que pode ser frágil – e... e todos nós temos sim nossas fragilidades –, tentar buscar o que cada um tem de potencialidade! “O que que esse professor gosta de fazer? Com o que que ele se identifica? Com o que que ele se sente bem? Como que a gente pode auxiliar isso pra favorecer o trabalho dele em sala de aula e o trabalho do grupo?” E nisso, nós temos muitos talentos! Então, temos vários professores com habilidades, por exemplo... é... de... de... de estar à frente de eventos; professores que gostam muito da parte de fotografia; outros gostam de... de *podcast*; têm professores que são ótimos na escrita... Então, como que a gente pode favorecer, né?!... que esse professor utilize esses seus talentos? E, é claro, além dessa preocupação... é... com a questão física e também emocional... é... a formação! Então, a gente, né?!... desde o início, reconhece o quanto que é importante a formação porque ela vai... é... nos trazer novos questionamentos, novos conhecimentos, e isso acaba impactando em sala de aula!

Então, procuramos uma parceria com a UnB e, logo no início, *né?!... da... do... do momento da gestão*, a gente teve como ofertar aos nossos professores na própria escola, então, no espaço de Coordenação na própria escola... *é... tiveram professores da UnB que se dispuseram a fazer uma formação... uma formação extremamente interessante... é... chamada de Narrativas, Escuta e Prática Docente na Educação nas Prisões – se eu não me engano, o título era esse! É... Que foi um curso belíssimo! Foi um curso no qual nós trabalhamos com narrativas autobiográficas, na... na... no qual, nesse curso, o professor tinha a possibilidade... é... de reconhecer essa sua trajetória, reconhecer a sua trajetória da educação nas prisões e, a partir daí... é... favorecer, não é?!... esse seu... seu planejamento e essa sua atuação em sala de aula! Foi um curso tão positivo que... que quem participou desse curso, depois acabou se engajando em várias atividades na escola! Então, desse curso surgiram outros... outras pessoas que foram coordenadoras, outras pessoas que estiveram na gestão, e que... e que esse curso trouxe uma reflexão que... que impactou na vida desses profissionais e, é claro, acaba refletindo isso em sala de aula e chegando até os nossos estudantes! É... Além desse curso tiveram professores que... que foram fazendo cursos da EAPE – que é a EAPE, não é?!... é a escola que vai estar auxiliando os profissionais de educação do DF nessa formação continuada; e, nós também procuramos a EAPE... é... em alguns momentos com formações que foram pontuais; e, depois, mais *pra* frente, a gente teve um momento que foi uma formação específica – que eu falo sobre ela daqui a pouquinho porque, *numa* linha do tempo, antes, nós tivemos outras atividades! É... A nossa coordenadora, ela trouxe a sugestão da gente poder trabalhar a questão relacionada à violência contra a mulher, ao machismo... E por que isso? Novamente, observando o grupo. Então, *ok!* Vimos que no grupo tem a primeira... essa... em um... *num* primeiro momento, a questão relacionada ao seu próprio bem-estar: de saúde física, mental... e também uma necessidade de uma formação continuada! *Ok!* Mas também observando tanto os nossos estudantes quanto os nossos professores... *é... existem questões que elas acabam ficando mais evidentes! Tem a questão do relacionamento – que aí, a gente foi trabalhando a comunicação não violenta –, mas também teve questões relacionadas... é... à violência contra a mulher – que foi o que eu disse – e também ao machismo tanto presente na nossa sociedade e, é claro, que ele se torna presente também na escola! Então... é... tivemos a possibilidade de ter a presença da professora Maria – que faz um trabalho muito bonito – e, a professora Maria, *num* primeiro momento, veio *pra* nossa... *é... Coordenação!* E foi muito impactante para os professores a presença da professora Maria porque eles se emocionaram, se envolveram na narrativa dela, e eu lembro muito de professores que, muitas vezes, acabam sendo... *é... se mostravam um pouco resistentes aos palestrantes, às atividades, e muitos vieram, depois, agradecer falando: “Ah! Dessa vez... Olha! Foi muito acertado! Dessa vez eu me identifiquei! Como que eu gostei! Tem que trazer ela outras vezes!”* E isso é bem gratificante, não é?! Ver que uma atividade *tá* sendo realizada, ela *tá* dando sentido para o professor, *pra* que, a partir dali, ele possa rever a sua própria prá... prática pedagógica e, a partir daí, possa também em sala de aula... *é... favorecer uma educação cada vez de mais qualidade!* Então, além da professora Maria estar conosco na... no momento de Coordenação, ela também esteve conosco nas unidades prisionais! Na Semana de Educação *pra* Vida, então, ela esteve no... na PDF I, estive no CPP, foi ao presídio feminino, buscando, *né?!...***

também suscitar essa discussão entre os nossos estudantes! Como a gente já tinha feito um preparo anterior com os professores, isso favoreceu que depois tivesse um debate, um diálogo em sala de aula! E tivemos também outras ações relacionadas a essa temática! É... No presídio feminino, a gente teve... é... pessoas, *né?!...* que foram falar especificamente *pra* elas, não é?!... assim também como... como em outros locais, em outros momentos! É... Se eu for buscar agora na memória, por exemplo, no CPP teve a presença até de um advogado que conversou sobre isso! Também coincidiu que, na época, o próprio presídio... é... teve uma ação relacionada a... a essa temática com... com o projeto Maria da Penha Vai à Escola... Então... é... teve o juiz Bem-Hur, não é?!... que fez uma capacitação com os profissionais, na qual nós pudemos participar também! Então, a gente procurou neste momento de... de gestão juntamente, é claro, *né?!...* com a equipe pedagógica poder trazer as discussões que são pertinentes para a nossa sala de aula, *pra* nossa escola! Então... é... com isso, depois, a gente chegou a um período que foi o período da pandemia! Mas antes de chegar no período da pandemia, a gente estava em uma... em um diálogo, *numa* tratativa com a EAPE *pra* verificar a possibilidade de um curso para os nossos professores *pra* favorecer... é... a confecção de materiais didáticos, porque a equipe de... de Coordenação verificou que esse era um dos aspectos que poderia... é... melhorar o fazer pedagógico: se a gente tivesse sequências didáticas feitas pelos... pelos professores *específica pra* esse estudante, *pra* essa estudante, que está na prisão! Então, muitas das vezes, o material que tem da EJA nem sempre se adequa a nossa realidade; outros materiais acabavam sendo muito infantilizados... Então, como pensar em um material que pudesse dialogar com o nosso estudante? Então... é... desse... dessa conversa com a EAPE foi pensado um curso específico *pros* nossos professores e acabou que neste momento, que esse curso, *né?!...* que já estava bem encaminhado, foi quando teve o período da pandemia! E aí, foi muito interessante! Por que? Porque acabou que na pandemia foi um momento em que a gente não poderia estar dentro do presídio, sendo que, no presídio, a gente vai ter uma limitação muito grande em relação... é... à questão tecnológica: a gente não teria como... é... estar lá através de aulas, *né?!...* *online* porque não tem como eles terem acesso à *internet*! Como a gente poderia, então, estar lá? E a forma que nós vis... vislumbramos foi através de materiais impressos! Com o material impresso, a gente poderia... é... chegar até o estudante mesmo sendo de forma remota! E isso coincidiu com esse curso da EAPE! Então, esse curso da EAPE, ele trouxe essa formação desse... de... de pensar nesse material que vai ser preparado, como esse material vai ser elaborado, quais são os referenciais teóricos tanto da Secretaria de Educação quanto aqueles que vão dialogar com a educação nas prisões... Então, o grupo teve a... a oportunidade, a possibilidade... é... de se dedicar à construção deste material; e aí, esse material, ele foi elaborado e foi *pra... pra... pras* prisões, os estudantes respondiam, voltavam para os professores, a gente corrigia e depois dava a devolutiva *pros* nossos estudantes! É... E é interessante relembrar isso: o quanto que é importante a formação continuada, inclusive, *pra* gente lidar com novos desafios que chegam até nós! Então, enquanto professor em sala de aula, eu acabo procurando isso de uma forma muito individual, mas quem está à frente da Coordenação, quem está à frente da Direção, tem um alcance maior de poder impactar isso enquanto grupo, poder impactar na escola inteira! Então, é um ato positivo de quando... é... a pessoa tem possibilidade de estar... é... à frente do grupo e poder favorecer ainda

mais em momentos tão complicados, como foi o momento da pandemia, no qual nós vivemos! Ah! É também preciso... é... deixar registrado que foi um desafio até *pra* nós enquanto grupo! Então... é... como tem... são muitos professores, alguns tem maior facilidade com questões tecnológicas, mas tivemos colegas que... que... que realmente... é... é... no início, tiveram muita dificuldade em fazer reuniões online e acessar o Meet, em preparar material... E aí, novamente destaco o quanto é importante a presença de uma Coordenação que esteja lado a lado *pra* ensinar a fazer, *pra* fazer junto, *pra* apoiar, *pra* incentivar, *pra* favorecer! Até me veio agora à mente uma coisa que é bem interessante, não é?! É... Muito se fala da importância do professor em sala de aula... é... estar incentivando o estudante, valorizando esse estudante, tendo o cuidado com a autoestima dele... é... mas, eu acredito que isso, a gente também tem que exercitar uns com os outros enquanto colegas de trabalho! Então, quem está à frente da Coordenação ou quem está à frente da gestão tem que ter essa habilidade, essa inteligência emocional, de também identificar nos professores as fragilidades, mas, ao invés de isso ser motivo de uma certa vergonha ou crítica, ao contrário; de ser algo que a gente pode, junto, auxiliar a pessoa a superar; e, isso... e, isso vale *pra* todos nós enquanto profissionais, não só profissionais da Educação, mas profissionais, aonde quer que a gente esteja! Ninguém vai deter todo o saber! E daí, a importância da gente poder ir se auxiliando *pra* que todos, ao final, consigam chegar a um resultado que seja... que seja melhor! Então... é... como a gente já vinha antes trabalhando... é... o... o... a formação dos professores, os professores... e também uma outra coisa que é muito importante ressaltar: que a gente também já vinha trabalhando a coletividade, a importância de se trabalhar juntos! Então, a gente procurou fortalecer isso muito nas Coordenações Pedagógicas: a gente tinha atividades que elas eram pertinentes a todos os professores, mas tinham atividades que elas eram do segmento – tanto do primeiro quanto do segundo e terceiro; a gente tinha atividades que elas já eram grupos menores! Então, por exemplo: só a equipe de Português; só a equipe de Matemática... *pra* que, cada vez mais, as pessoas pudessem sentir que não estavam sozinhas! Então, se for pensar no primeiro segmento, fez um trabalho muito bonito em relação a isso na construção de materiais que ela era feita de forma coletiva! Então, a princípio, não era... não foi uma divisão de tarefas! Não foi isso! Foi um trabalho verdadeiramente coletivo, na qual... é... os professores, juntos, tinham que.. que... que... que dialogar e, juntos, decidirem qual era o melhor caminho *pra* conseguir fazer com que este trabalho tivesse a melhor qualidade possível, *pra* que fosse um material que realmente chegasse até o estudante e que o estudante conseguisse se ver nesse material! Lembrando das temáticas que a gente... é... elencou que fossem pertinentes à nossa escola, como, por exemplo, a violência contra... contra a mulher, essas temáticas, elas apareciam nos nossos materiais, *né?! É... E não só essa! A questão das... das... das relações; a questão do... do respeito; da comunicação não violenta; acaba que, muito disso... é... a gente conseguia ver que... que... que o material, ele aparecia, né?!... do... do professor poder... poder... é... evidenciar que teve um impacto na sua formação quando ele traz isso, inclusive, para o material preparado! É... Sim, se for também lembrar, tivemos, *né?!... é... é... é... é... um momento que foi muito positivo, né?!... um momento de crescimento; mas, eu falei sim no sentido de que também tivemos as dificuldades de que... é... em vários momentos... é... tinham, por exemplo, pessoas em relação ao grupo, pessoas que eram... é... é... – queria usar uma palavra**

mais amena, *mais... mais* é difícil, de repente, colocar isso de uma forma mais amena porque é meio que uma realidade –... tinham pessoas que eram mais engajadas do que outras, quer seja porque tinham... é... porque se sentiam mais à vontade em fazer material ou até de um próprio comprometimento individual, *né?!* Então, nos grupos, às vezes, tinham pessoas que seu queixavam disso: “Poxa! Eu *tô* fazendo muito mais e meu colega não está fazendo tanto!” Mas até mesmo nessa dificuldade, eu destaco o quanto que é importante o papel da gestão e quanto é o papel da Coordenação de justamente ir conciliando as pessoas e poder conduzir essa situação de uma maneira que consiga ficar um pouco mais leve – um momento que sim, todos precisam participar, *mais* que sem que isso se torne... é... é... é... é... é... tão pesado e tão desgastante! É... *Pra* que a gente pudesse conseguir realizar um trabalho assim... é... foi muito importante, dentro da própria equipe pedagógica, a gente ter um bom diálogo, e tanto um bom diálogo entre nós quanto também os coordenadores de unidade, porque os coordenadores de unidade, eles iam estar lá mais próximos em cada um dos locais! E que até mesmo nesse momento de pandemia, eles foram, sim, importantes, porque: como que esse material vai chegar na unidade? Como ele vai chegar até o estudante? Então, constantemente, precisava... é... é... ter esta conversa! Aliás, o trabalho do professor, do coordenador e da gestão, ele é um trabalho muito dialogado, de que cada um reconheça que não detém todo o saber, nem toda potencialidade de fazer tudo, mas reconhecer a importância do seu próprio trabalho, e ciente do... do compromisso que se tem com a Educação poder um se apoiando no outro, *pra* ir construindo o melhor caminho possível! Neste momento de pandemia, não só nossa escola, mas nenhuma outra tinha uma... uma resposta pronta; mas, as melhores pessoas *pra* descobrirem qual é a solução *num* momento de crise são aquelas pessoas que vivem aquela realidade, que conhecem aquela realidade! Então, nós tínhamos muita consciência de que nós mesmos, enquanto grupos... enquanto grupo, que tínhamos que vislumbrar o que que seria possível dentro daquela situação – e eu uso a palavra “possível”, porque não é o ideal; ao contrário, é muito longe do ideal, mas, a gente tem que trabalhar com aquilo que se tem, *pra* que a Educação, ela possa continuar, apesar das dificuldades, até porque as dificuldades elas vão sempre existir, quer seja na educação nas prisões, na educação de maneira geral, em outras profissões! Agora, como a gente vai lidar com estas... é... com estes “problemas”, isso é que vai ser o diferencial – colocando “problemas” entre aspas porque nem sempre o que é problema *pra* uma pessoa pode ser *pra* outra, *né?!* Não ter aí – eu prefiro falar que são – desafios, de que à medida que a gente vai lidando com ele, a gente cresce enquanto grupo, cresce enquanto pessoa e favorece uma Educação que atenda cada vez melhor este nosso estudante. Então, imbuídos desse compromisso com a educação nas prisões é que a gente procurou... é... ver algo que pudesse ser viável mesmo *num* momento de pandemia! E sim, reconheço que este caminho trilhado, ele tem as suas fragilidades! Por exemplo:... é... pode... pode chegar a... a apostila, *né?!*... o material impresso do estudante e, de repente, não foi ele que fez; foi uma outra pessoa! Mas isso é algo que a gente já nem tem alcance! Então, a gente tem que trabalhar com aquilo que... que a gente tem enquanto possibilidade! Essa outra parte é uma parte também do estudante, do que ele conseguiu fazer ou do que ele se comprometeu a fazer ou não e, recebendo esses estudantes em sala de aula, hoje em dia... então, após passar a pandemia e recebendo eles em sala de aula, ficaram aí muitas

lacunas! E... E eu destaco que essas lacunas existem na educação nas prisões e ainda existem na educação de maneira geral, porque foi um momento atípico; mas, nesse momento atípico, a gente não deixou de atender o nosso estudante! E isso é muito positivo!

Entrevistadora: Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Entrevistada: Relacionado a algo específico?

Entrevistadora: Se você quer continuar falando sobre alguma coisa *pra* você, porque eu vou te fazer algumas perguntas agora!

Entrevistada: *Tá!* É... O que eu poderia acrescentar em relação à educação nas prisões que ela é fascinante! Ela é fascinante porque a gente se depara com pessoas que tiveram histórias de vidas entrecortadas... é... mas, ao mesmo tempo, elas têm aí um futuro – um futuro que vai chegar e que a gente, de alguma forma, pode contribuir *pra* que ele enxergue possibilidades que sejam melhores *pra* ele mesmo e *pra* todos nós; assim, também, como eu vejo fascinante a educação de maneira geral – a gente ter a possibilidade de impactar outras histórias de vidas; e, se cada um de nós formos lembrar dos nossos professores, eu acho que isso se torna muito evidente: o quanto que é importante a presença de um professor na nossa vida, o quanto que a fala de um professor pode justamente fazer com que a pessoa cresça e desenvolva o que tem melhor de si, quanto também pode trazer algum trauma que é tão difícil depois de superar! Então, se pudesse acrescentar algo em relação à minha fala seria o quanto que é importante... é... a profissão de cada um de nós, quer sejamos professores ou qualquer em outra profissão; que o nosso fazer é sempre um fazer que vai influenciar na minha vida, vai influenciar na vida de quem está próximo, mas acaba influenciando em toda a coletividade! Então, seria muito bom se todos nós pudéssemos ter mais consciência de que as nossas ações, elas repercutem na vida de outras pessoas!

Entrevistadora: Obrigada, Malu! Malu, você poderia falar como é ser mulher no mundo e ser mulher dentro do sistema prisional?

Entrevistada: Excelente pergunta! É... (RISOS) Eu sei que ser mulher é uma particularidade... é... ser mulher no mundo é desafiador, ser mulher no presídio é ainda mais! É... Ser mulher no mundo... é... você, de certa forma, está sempre muito atenta – atenta aonde você vai, qual roupa você está, qual a companhia que... que está ao seu lado, tendo um cuidado muito grande com todos! Mesmo você tendo muito cuidado, não quer dizer que você não esteja sujeita a situações que podem ser... que possam ser tão desagradáveis, tão desrespeitosas! Ser mulher no mundo, muitas vezes, é perigoso! É... E ser mulher dentro das prisões, muitas vezes, se torna ainda mais desconfortável porque você está *num* ambiente que ele é totalmente masculino, quer seja por causa do estudantes, quer seja por causa dos agentes e, às vezes, até situações embaraçosas com os próprios colegas de trabalho! Ser mulher dentro *dum* presídio acaba que você chama mais a atenção, porque a figura feminina em um presídio masculino, ela é muito mais rara! Então, você vai ser muito mais

observada! Então... é... sim, muitas vezes, isso é desconfortável; muitas vezes, isso te traz situações que... que são... que são muito ruins em ter que lidar! É... Eu, enquanto professora, tive que... que vivenciar isso; e, enquanto coordenadora e, principalmente, enquanto gestora... é... eu acho que os olhares se voltaram muito mais! E... E é um olhar diferenciado... é... que se tem em relação ao homem e que se tem em relação à mulher! Tanto, muitas vezes, de duvidar da sua competência, quanto duvidar da sua integridade, quanto duvidar... é... da própria pessoa em si, como se, de repente, uma mulher não fosse tão confiável ou tão competente ou tão capaz quanto o homem! É... E essas questões, muitas vezes, elas... elas afloram! E... E é muito triste... é... ver isso tão evidente *num* grupo de professores, o qual se esperam que sejam pessoas que estivessem mais preparadas, até mesmo porque elas estão lidando com a formação de outros! Então... é... o fato de eu ser mulher, muitas vezes, foi... foi dolorido... é... mas, eu não acho que isso tem que ser utilizado como... como empecilho *pra* seguir em frente! Ao contrário, eu acredito que... que é um terreno fértil também *pra* que a gente modifique; é um terreno fértil *pra* gente suscitar essas reflexões, essas discussões, não achando que elas vão ser fáceis – não são diálogos fáceis, mas são diálogos possíveis! Então, é... é importante discutir sobre machismo *num* grupo de professores, assim como é muito importante discutir com os nossos estudantes... é... e visitar as nossas próprias posturas e também auxiliar quem *tá* ao nosso lado a fazer o mesmo! Então, se fosse resumir, é um desafio.

Entrevistadora: *Aham!* Obrigada. É... Você falou que a escola da rua poderia... é... que os alunos da escola da... da rua eram indisciplinados, eram difíceis e o espaço físico era desorganizado, sujo. Todas as escolas que você passou antes do presídio foram assim ou essa específica?

Entrevistada: Não. Nem todas as escolas que eu passei antes foram assim, não! Até mesmo por ter me apaixonado... é... pela educação foi porque a primeira experiência que eu tive, ela... ela foi muito positiva! É... E depois passei por escolas que foram muito boas... é... tanto em relação ao grupo de estudantes, quanto a espaço físico, quanto até aos... aos colegas! É... Tive, *né?!...* no decorrer da vida algumas situações que foram... que foram desagradáveis, mas isso não foi a maior parte! Tive experiências em escola pública, em escola particular, com Ensino Fundamental, com Ensino Médio também! E é interessante que... que cada espaço e... e cada segmento vão tendo características que elas vão ser diferentes! É... Essa escola específica que eu estava era uma escola que tinham várias questões, *né?!...* juntas! Então, tinha questão relacionada à... à direção; tinha questão relacionada ao grupo de... de... de estudantes... E era uma dificuldade bem em geral, *né?!* O que normalmente acontece nessas escolas:... é... os professores vão adoecendo! Que é uma quantidade de professores, nessa escola que eu *tava*, de licença médica, ela era muito grande! Até porque o ambiente... o ambiente era um ambiente muito adoecedor, não *é?!* Agora, essas questões são ques... questões gritantes em muitas das escolas que nós temos! E que ela, em parte, depende sim, da própria escola, de criar um ambiente que seja mais agradável *pros* estudantes, mais acolhedor; de investir em relação a formação continuada; de ter uma gestão mais democrática... Tudo isso é importante! Mas têm questões que também são sociais – questões... é... muitas vezes, das pessoas, dentro da própria casa, vivem em um turbilhão e, quando ela chega na escola, vai *tá*

esse turbilhão! Então, têm questões que elas extrapolam a escola! Têm questões sociais no sentido de que... é... muitas vezes, é uma... uma área que tem uma carência muito grande, que, muitas vezes, os pais estão desempregados; muitas vezes, a mãe sofre uma violência... sofre violência em casa... Então, isso muito que eclode na escola! Então, tem toda uma situação, *né?! Então, a pessoa passando dificuldades financeiras, passando dificuldades em relação à família... é... e que, na escola, junta, não é?!... tu... tudo isso e acaba, muitas vezes, criando um ambiente que... que não vai ser favorável, próprio à educação; ou, ao contrário: às vezes, eu fico me... me questionando sobre isso! Talvez justamente seja favorável à educação... é... no sentido de... de que isso também é um material *pra* discussão! Mas, ao mesmo tempo que eu acredito que a educação, ela é muito impactante na vida das pessoas... é... é muito pesado achar que a educação sozinha vai dar conta disso tudo! É... É muita coisa! A... A escola, sozinha, não vai dar conta de tudo! Então, têm outros aspectos que eles vão ser essenciais *pra* que realmente... é... tenha uma educação de qualidade, *pra* que tenha a escola mais segura... Então, isso, *né?!... a própria comunidade que tá a volta vai impactar! É... A estrutura, não só física, mas, a estrutura, *né?!... da equipe do... do... de pessoal, de... de que vão estar à frente, isso também vai ser importante; do envolvimento, do diálogo que a escola tenha com a família ou que não tenha! É multifatorial.***

Entrevistadora: Outra coisa que você colocou que é: todas as unidades... a unidade que você chegou, que te acolheu logo no início, era muito limpa, *né?!... e organizada. Todas as unidades que você passou dentro do sistema penitenciário eram assim?*

Entrevistada: Depende um pouco do momento, porque quem está à frente no momento vai influenciando! Mas, de maneira... é... é... é... geral, eu sei que é um espaço muito insalubre! Apesar de falar disso de limpeza, é um espaço insalubre no sentido de que você fica fechado, tem pouca ventilação... é... o acesso ao banheiro é muito... é muito restrito... é... é difícil... é... os estudantes nem sempre... é... tem produtos de higiene *adequado*... Então, eu sei que todas essas questões em sala de aula, elas influenciam! Mas, também, de maneira geral, nas unidades, têm os classificados, que fazem a limpeza da sala de aula, *pra* que não fique tão sujo... Mas sim, tem algumas unidades que... que... que... que, às vezes, fica mais evidente essa sujeira! E aí, me veio à mente agora o CPP, porque acaba que a sala de aula, ela é... ela é em cima de onde eles ficam! Então, o próprio cheiro de lá é um cheiro muito forte, muito forte; porque, embaixo, além deles... deles ficarem alojados, eles também fazem comida, eles também utilizam o banheiro! Então, não! Não são todos os lugares que vão ser limpos, não, pelas próprias condições físicas e estruturais, e também até de pessoas *pra* trabalharem... é... é... é... muitas das vezes ficam, *né?!... acabam ficando sujeiras, *né?!**

Entrevistadora: É... Você falou também que gostou de *vim pras* prisões e uma coisa que te chamou a atenção foi o comportamento dos alunos – porque eles são bem disciplinados. Como você ju... é... é... explica aí essa questão da... da... da disciplina e do comportamento deles dentro da prisão?

Entrevistada: É... Eu acredito que tem um lado da disciplina, por eles saberem que estão dentro da prisão e que se eles tiverem uma conduta que não seja adequada, eles vão so... vão sofrer as consequências disso, quer seja ir *prum* castigo, quer seja... é... ficar isso registrado no seu relatório, quer seja ser desclassificado do setor de ensino! Então, eles têm essa consciência! Além disso, tem a questão deles serem adultos! Então, o fato deles ido para o setor de ensino foi uma escola deles! Então, eles acabam valorizando algo que foram eles mesmo que escolheram! Tem a questão de que muitos hoje em dia já conseguem... é... de certa forma, ver que... que não estudaram lá atrás e que talvez pudesse ter sido diferente! Então... é... é... é comum a fala de: “Ah! Professora. Antes, eu não valorizava a escola; mas agora, eu *tô* vendo o quanto é importante, eu *tô* valorizando! Então, eu *tô* querendo... é... realmente me dedicar!” Tem a questão da remissão – que é uma outra vantagem que eles não querem perder! Então, têm vários aspectos que vão contribuir *pra* que ele valorize aquele momento que ele *tá* ali com o professor, sem contar que tem um fato de que ele sai da cela *pra* fazer também outra... outra atividade! Então... é... são os conjuntos, *né?!...* de aspectos que formam, *né?!...* esse comportamento! E é até interessante porque, até dentro dos próprios presídios, eles acabam tendo um comportamento um pouco diferente! Então, se a gente for pensar dentro de um regime fechado, como ele já tem o costume de ir *pra* escola e vai ficar ali muito tempo, normalmente, essa disciplina, ela é mais evidente! Quando é um presídio que eles acabaram de chegar *pros* CDPs, *né?!...* então, eles ainda estão se familiarizando com as próprias regras aqui na prisão; então... é... já... já conversam muito mais! Não que isso vai ser ruim, em sala de aula: a conversa, ela é positiva quando você *tá* conversando daquele assunto; ela vai ser... é... é... incômoda, digamos assim, quando isso vai desviando *pra* assuntos que não são relacionados àquela temática! Então... é... não é só o... o falar, não! Mas de... de qual é esse assunto: se *tá* levando a sério aquela aula; se aquela aula, a pessoa *tá* dando importância à ela; porque ter uma fala, uma participação acerca dá temática ali da sala de aula isso... isso é muito bom! Isso é muito positivo! Não é esse o tipo de... de diálogo que seja ruim, não! *Né?! É* de assuntos que... que não dizem respeito ao coletivo, assuntos que são particulares ou de pessoas que, às vezes... é... é... não queiram estudar! Esses sim que... que... que acabam atrapalhando! E na sala de aula, nas prisões, às vezes, quando tem algum aluno que não *tá* muito afim, normalmente, ele fica muito quietinho na dele! Ele não é um aluno de: “Eu não estou com vontade e por isso eu vou carcar o terror aqui!” Não. Ele fica quietinho na dele! Fica lá, cabisbaixo! E aí, o nosso desafio é... é... é tentar envolver esse aluno também na aula! Mas, ele não vai ser um aluno que geralmente vai causar problema!

Entrevistadora: Você falou que os professores fizeram um curso e falou que eles saíram de lá impactados e que isso trouxe... é... *pra* escola um ganho porque eles se engajaram. O que que você acha que esse curso teve que fez com que esses professores se sentissem assim?

Entrevistada: Ah! Das narrativas?! E das narrativas, eu acredito que teve sim esse... esse engajamento que impactou em relação a eles porque foi um curso que *impoderou* os professores! Eu acho que essa seria uma boa palavra, no sentido deles reconhecerem-se... eles se reconhecerem, reconhecerem a sua trajetória e, a partir desta reflexão, eu... eu acredito que favoreceu muito essa

autovalorização, essa autoestima enquanto professor! E isso acaba impactando em sala de aula – quando a pessoa se sente mais capaz, ela acaba indo mais além!

Entrevistadora: Por que que você acha que esses professores não se sentiam capazes?

Entrevistada: Por que, o que?! Não entendi.

Entrevistadora: Por que que você acha que esses professores não se sentiam capazes e, a partir do curso, eles se sentiram mais empoderados?

Entrevistadora: Tem a ver com as prisões?

Entrevistada: É. Não que eu não achasse que antes fossem... fossem capazes! Sim. Até mesmo quem se dispôs a fazer o grupo... o curso eram porque eram pessoas que já tinham esse interesse! Sim... E sim, já eram capazes! Mas, o... o... o curso, como era de narrativas autobiográficas, a medida que a pessoa foi refletindo sobre a sua própria história, sobre esse seu caminhar, sobre essa sua formação, quando ela teve essa possibilidade de... de... de voltar a esse olhar reflexivo sobre si mesma, eu acho que ela se tornou mais consciente, *né?* Então, já tinha aquela capacidade; mas, ela se torna mais evidente! E por se tornar mais evidente, a pessoa consegue se sentir mais confortável, mais à vontade nesse seu fazer; e, até mesmo reconhecendo que, nesse percurso, o quanto que ela se preparou *pra* estar ali! Então, que já tem muitos elementos nesse sentido!

Entrevistadora: Com relação a essa formação, esse preparo ao longo da vida, você acha que esses professores, quando chegam às prisões, eles têm... é... esse... é... esse preparo, essa formação *pra* atuar no... no... na região das prisões?

Entrevistada: Não. Eu acredito que não. E por que? Porque é muito específico. Mas, eu falar que não acho que já chega preparado não é uma coisa que eu vejo negativa! É... Quando chega um professor na educação nas prisões que ele está aberto ao aprendizado, que ele está aberto a esta vivência, ele está... é... preocupado realmente em se capacitar, nesse caminho, ele consegue! A... Essas lacunas são lacunas que... que... que elas vão existir! Por que? Porque a prática, elas nos *formam*! Agora, a sua vivência vai trazendo... é... é... informações que... que são não informações teóricas, que são de coisas vivenciadas, sentidas! Então... é... a pessoa pode sim fazer um curso de educação nas prisões, assim como de assuntos que sejam específicos, mas essa vivência é na prática! Então, por mais que a pessoa, de repente, estude, quando ela vivencia é diferente! Então, não chega totalmente capacitado; mas se chegar com essa abertura, essa capacitação... capacitação, ela chega... chega logo, porque a pessoa ela já *tava* predisposta!

Entrevistadora: É... Qual o impacto você acredita que o ambiente no sistema prisional tem sobre esse profissional que chega, às vezes, sem formação, sem... sem conhecimento de como... do que

vai encontrar, desse espaço, do que é do aluno, do que pode, do que não pode? Qual é o impacto você acha que ele... que ele... que ele sofre?

Entrevistada: Eu... É... Eu acredito que... que *pra* quem chega, *né?!...* sem... sem conhecer da realidade das prisões, pode considerar esse ambiente muito opressor – o que não deixa de ser no sentido de ter várias limitações: “Professor. Você não pode isso! Você não pode aquilo!” “Professor. Você não pode ficar muito andando em sala de aula!” “Professor. Você não pode fazer atividades muito diferentes!” “Professor. Você não pode ter uma cartolina amarela! Você não pode ter uma cartolina parda! Você...” “Professor. Você não pode ir de rasteirinha!” “Professor. Você...” São muitos não! A gente recebe muitos não! Não. Não. Não. Existem muitas coisas que não podem, muitas coisas proibidas! “Você não pode isso! Não pode aquilo; aquilo outro!” Então, *pra* quem chega, talvez se sinta muito limitado! Se a gente for olhar *pra... pro... pra* tudo aquilo que não pode, a pessoa pode se sentir muito engessada, desmotivada, *né?!...* porque... é... é... é... o próprio presídio já é um ambiente muito mais frio, não é?! E, inclusive, agora, que muitas salas de aula, inclusive, na que eu *tô* atuando, colocaram grades que separa os professores dos estudantes! Então, eu... por exemplo: eu já tenho muito tempo trabalhando nas prisões, mas, o primeiro dia que eu cheguei e que tinha aquela grade, eu me senti sufocada – parecia que eu não conseguia nem respirar, porque... é... é... eu *tava* literalmente presa! O professor fica ali dentro de uma gaiola! E... E aí, novamente, *né?!...* comecei a... a... a... a... a conversar com os alunos, e eu abstraí que tinha grade! Então, abstraí! Então, falo agora com os alunos e eu esqueço da grade! E isso acaba sendo um... um mecanismo de adaptação da pessoa, *né?!*

Entrevistada: Eu abstraí! Então, eu não lembro que tem grade e... e... e... e converso com eles como se eu pudesse ir até eles, *né?!* E consigo chegar, mas não com uma presença física! Então, se for *pra* olhar, por exemplo, uma atividade, eles têm que vir até a grade *pra mim* mostrar... Mas dá essa ideia, *né?!...* bem de... de opressão! E você conseguir se libertar é você conseguir identificar qual espaço que você pode ocupar mesmo estando nesse ambiente!

Entrevistadora: É... Quando... Quando você coloca essa questão da grade, como você acha que os alunos se sentem em relação a ela? Você falou como você se sentiu enquanto professora. Como você acha que eles se sentem em relação a isso?

Entrevistada: É... Eu sinto que fica materializado, que fica evidente a distância que separa ele do mundo fora, que até mesmo de um professor... é... ele tem que estar... que estar distante! Então, eu acho que, para o aluno, isso é muito ruim porque... é... vai criar esse... esse distanciamento, não é?! Então, ao invés, *né?!...* de... do professor poder estar ali com ele como... como *numa* outra sala de aula... Não. “Eu estou aqui, *né?!...* realmente *numa* prisão e, realmente, tem que ter essa separação!” Então, eu acredito que *pro* aluno também seja muito ruim; muito, muito ruim! Eu acho que ele deve se sentir inferiorizado, se sentir um olhar do outro sempre muito... muito vigilante em relação a ele! E isso *numa* sala de aula... isso não é bom!

Entrevistadora: E *pra* Educação de Jovens e Adultos? *Pra* concepção que a... que a Educação de Jovens e Adultos traz?

Entrevistada: Também! Vai bem na contramão! Porque se for pensar na Educação de Jovens e Adultos, ainda mais de ser... é... o momento de se valorizar o que ele traz, de valorizar ele enquanto indivíduo, de reconhecer, *né?!...* essa trajetória de vida dele, e tem... e até, não é?!... de ser uma educação que possa... é... possibilitar uma liberdade! E... E fica muito marcado a grade!

Entrevistada: Então, eu vejo como um... é... algo que limita, *né?!...* essa nossa inteiração!

Entrevistadora: Teve algum momento que, dessa trajetória que você teve até hoje nas prisões que você... é... se sentiu... é... desafiada a convencer a... a segurança de que o trabalho que... que os professores desempenham dentro do sistema, ele é importante, é planejado e é executado da melhor forma possível?

Entrevistada: Sim! Em vários momentos! Principalmente nos momentos que estava na coordenação e na gestão: de defender, *né?!...* o trabalho que nós fazemos; de... de... de defender a importância, inclusive, da gente fazer atividades coletivas; de defender a importância de fazer a formatura; e, até se eu for lembrar lá atrás... é... a primeira formatura... é... é... que a gente teve na educação nas prisões... é... é... justamente, *né?!...* com outros professores – eu tive a oportunidade de... de participar –, e o quanto que isso foi simbólico *pros* alunos e que só aconteceu graças ao trabalho de convencimento que a gente teve que fazer com os agentes, *né?!...* da importância que isso seria para o nosso estudante! Então, acaba que esse convencimento, ele é constante! O tempo inteiro que a gente está atuando nas prisões, a gente tem que *tá* evidenciando a importância do fazer pedagógico; de que a atividade, ela tem um propósito, ela tem um... um... um... um porquê; que não é simplesmente colocar um cartaz na parede por colocar; é porque, a partir dali, eu *tô* favorecendo um aprendizado; a partir daí, ele *tá* vendo que ele é capaz de fazer algo; não é simplesmente... é... utilizar uma tesoura por utilizar; é porque, ao utilizar a tesoura, vai favorecer a coordenação motora fina... Então, nem sempre é fácil esse diálogo – uma pessoa que tem uma outra formação! É... O quanto que é importante uma atividade coletiva *pra* que a... a escola possa ficar mais viva, não é?!... possa... é... além do momento de sala de aula, ela trazer outras reflexões que vão influenciar no aprendizado, que vão influenciar na formação desse cidadão! Então, é um trabalho constante! E até mesmo o momento de justificar atividades que foram feitas; de, de repente, ter uma professora que vá utilizar uma música, e a segurança considera que essa música é ofensiva, e: “Essa professora não pode trabalhar mais aqui!” – “Não. Mas calma aí! Ela utilizou essa música com essa intenção *pra* trazer essa reflexão...” Então, é um trabalho constante!

Entrevistadora: Ótimo. Como você... é... conceituaria a questão da ressocialização?

Entrevistada: Ressocialização seria a capacidade que tem desse indivíduo que está lá preso de retornar à sociedade, de retornar de uma forma saudável *pra* ele, *pra* que a gente estivesse a volta dele! Mas é algo que a gente pode ampliar, porque o ressocialização ele prevê que a pessoa já tinha uma socialização anterior, e que, a maioria das vezes, ela não ocorre! Então... é... muitas... é... é... histórias de vida são marcadas pela exclusão desde de sempre, e de pessoas que tem sim potencialidades, mas que tem uma trajetória de muitas ausências, ausência de... de elementos que são básicos! E aí, volto: não vejo ninguém como vítima, mas eu também não vejo ninguém como monstro! Então, pensando *numa* ressocialização, é reconhecer o que de humano tem o outro, assim como tem em mim, e saber que essa pessoa tão humana quanto ela precisa de condições que sejam pelo menos mínimas *pra* ela conseguir sobreviver, *pra* que ela possa construir a própria vida dela! Então, *pra* que ocorra uma ressocialização... é... lá atrás, na verdade, deveria ter tido melhores condições *pra* ressocializar! E já que não teve lá atrás – a gente nem tem como voltar lá atrás – nesse agora que existe, o que que o Estado pode fazer, o que que a sociedade também fazer?! Porque se existem tantas pessoas detidas socialmente, existiram falhas – não são falhas individuais; eram falhas... falhas coletivas, *né*?! Não vejo como uma coisa a toa... é... países que são mais desenvolvidos terem um índice de criminalidade muito menor, *né*?!... como que isso vai impactando *pra* vida de cada um! Então, eu vejo a re... a ressocialização como uma possibilidade; *mais*, *pra* que ela se efetive, ela, além depender da boa vontade de cada um dos estudantes, da educação, ela vai depender de vários outros fatores: como vai ser recebido aqui fora; se vai ter possibilidade de emprego ou não... Então, ela... é... é... depende de muitos aspectos!

Entrevistadora: Obrigada, Malu!

3.3 Pedagogia engajada extrapola os muros da cadeia.

“O olhar pedagógico com ações coletivas e inclusivas podem resgatar sonhos, dar visibilidade e dignidade à quem nunca esteve inserido numa sociedade” (Libélula, 2023).

Entrevista: Libélula

Idade: 55 anos

Data: 10/05/2023

Local da entrevista: Sede do Sinpro DF

Tempo de gravação: 1:20

Entrevistadora: Boa tarde Libélula, gostaria de agradecer a sua participação no meu trabalho de pesquisa de mestrado... Queria também agradecer a sua disposição, né? Sempre que eu tô, que eu preciso, você tá de mãos dadas, né? Sempre parceira, eu agradeço isso. E eu gostaria de pedir para você, se você poderia contar um pouco sobre a sua história de vida. Você pode começar pelas suas origens e falar um pouquinho para gente sobre a sua trajetória no sistema prisional enquanto professora, enquanto coordenadora.

Entrevistada: Boa tarde, estou à disposição. Bom, vamos começar, né? Minha história de vida, eu sou uma pessoa que mora aqui em Brasília desde os dois anos de idade, sou nordestina, a minha família, meus pais vieram para cá na construção de Brasília, nós somos Cearenses. A família é bem grande e agitada! Mas o meu pai tinha um sonho de sair do interior e desbravar, né? Tanto é que eu tenho irmãos que moram em vários estados. Tem irmão em São Paulo, no Rio, então eles também são uma família de irmãos... Eu acho que eles não se contentavam com aquela vida pacata do interior, então quando surgiu a construção de Brasília, ele veio para cá. E aí minha mãe veio junto e os filhos junto, né? Então meu pai, ele sempre trabalhou com por conta própria, ele sempre trabalhou com comércio. E ele falava para nós, os filhos: ninguém vai ser, vai trabalhar no comércio como eu. Vão todos ser Funcionários Públicos. E Brasília prometia, né? A sede da capital do Brasil sendo transferida para cá, e de muito funcionalismo público naquela época surgiram. Então nós começamos estudando, escola pública, sempre estudantes de escola pública. E depois já começamos a prestar concurso logo cedo, tanto é que lá nós, acho que só um inclusive de nós que não é funcionário público. Mas todos os outros, só são sete, né? Dois já faleceram... E eu, nessa época, era bancário, professor, policial, e eu sempre desde criança, né? Eu me lembro que quando eu fui oficialmente alfabetizada, a minha, eu tinha de cinco para seis anos e eu já queria estudar, estudar, estudar... E a escola era só a partir de 7 anos. E eu ficava doida! Eu lembro que na escola, na igreja que a gente frequentava, tinha uma escolinha das freiras, e elas começaram a minha alfabetizar lá. Eu ia com maior orgulho, vontade, e logo aprendi a ler e escrever, só que eu não tinha intenção de ser professora. Não estava no meu radar, essa profissão. É engraçado, isso... Eu pensava em ser, hoje chama comissário de bordo.(risos) Mas na minha época era aeromoça, né? Então o meu sonho era ser aeromoça. Daí o tempo foi passando, eu fui, gostava muito da escola,

gosto, sempre gostei muito de esporte. E... eu treinava handebol, fazer atletismo, então na escola eu ficava num horário estudando, no outro horário fazendo atividade física, o tempo todo! Eu sempre me destacava lá, nos esportes. E eu gostava muito dessa escola! Só que aí, também, começou a surgir aquela necessidade de estudar, já ensino médio, né? Tava no primeiro ano do ensino médio... na oitava série, terminando ensino fundamental. E aí aquela, naquela época na escola magistério, curso magistério, e agora? Vamos para magistério? Vamos pra fazer uma escola, tinha uma escola que era de, acho que o pessoal da enfermagem, né? Acho que era isso. E aí eu falava: eu não vou sair da minha escola que eu não vou largar o meu esporte. E lá na escola normal sabia que não tinha, tinha isso. Eu tinha que estudar o tempo todo, né? Mas aí eu, uma amiga minha me chamou, né? Ela já fazia lá, o magistério... Eu fui e me encantei! E assim surgiu a minha história como professora. Fui meio de coração cortado, porque eu gostava do... Eu sabia que eu ia romper com os esportes, né? Mas ao mesmo tempo eu sabia, também, foi racional... Porque eu sabia que eu precisava estudar e me qualificar pra futuramente prestar o concurso, fazer alguma coisa... Eu cheguei até a estudar um pouquinho para o BRB, na época tinha concurso do BRB. Mas eu vi que, eu fiz cursinho, mas eu vi que eu não me dediquei com aquilo, números parte de exatas, cuidar de dinheiro dos outros, então... não quis. Mas eu me encantei muito pela pedagogia, pela, pelo magistério, pela aquela coisa de dar aulas, né? De alfabetizar... E assim foi. Então eu fiz o magistério, no terceiro ano já tinha concurso, eu fiz o concurso e passei para dar aulas, né? Secretaria de educação, e logo também passei na faculdade. Naquela época, a UnB não tinha curso noturno. Então nós que passávamos logo no concurso, a gente tinha que estudar na faculdade particular. Então logo também passei no concurso, no... vestibular da Católica, e fiz pedagogia. Nesse meio tempo eu até tentei, ainda, mudar para educação física. Cheguei a fazer as provas, mas teve um dia que eu cheguei atrasada na Dom Bosco e (risos) foi excluído. Então meu destino era, mesmo, na pedagogia. E quando entrei, muito nova 18 anos, é... inexperiente, né? Mas vindo com aquela bagagem do magistério que é importante, que era importante para nós, é... e já fazendo a faculdade, né? Já estudando as didáticas ali, a história, né? Da... da educação, e com o tempo fomos adquirindo a experiência, fui encontrando com muitas pessoas responsáveis, muito jovens mas muito responsáveis, muito apaixonadas pela educação, e... e assim foi. Então eu segui a minha carreira, isso no início, foi na Ceilândia. Eu trabalhei 14 anos na Ceilândia, depois quando eu morava já, eu morava lá mas mudei e aí eu pedi, eu entrei no concurso de remoção, e vim para Taguatinga. Trabalhei em Taguatinga, e aí eu também fui trabalhar no curso magistério, né? Com formação de professores, primeiro eu trabalhei com uma escola que chamava CRT, Centro de Recuperação, entre aspas. Na verdade não era uma escola. Era um centro, né? Que acolhia crianças em situação de risco, crianças e adolescentes... Mas era a única que tinha para eu ir para Taguatinga. Algumas pessoas falava assim: você é doido para trabalhar num lugar desse? E lá tinha uma escolinha que a gente atendia as crianças e os adolescentes. E eu falei “ué, mas é só lá que tem vaga, é pra lá que eu vou!”. E aí trabalhamos seis meses, eu e as outras professoras que conseguiram entrar lá, mas a escolinha fechou. Por alguma dificuldade deles, alguma, na época, alguma decisão do GDF. E aí nós fomos devolvidos para Regional de Taguatinga. Aí, quando chegou na regional de Taguatinga, “não, tem os contratos temporários, vocês podem ir buscar onde

que tem para vocês ficarem no lugar deles”, e aí nós fomos. E eu fui parar na escola, quando eu fui parar na escola normal a diretora me olhou, eu e as colegas e falou: vocês fiquem aqui que eu preciso de pedagogas. E aí, nossa, eu falei: não, não dou conta, não vou trabalhar com magistério. “Você dá conta, sim”, e aí eu fui. É interessante falar também que antes de, antes de ir pro, antes de concluir o magistério, eu fazia estágio, né? Hoje é... Jovem Aprendiz, se eu não me engano? Jovem Aprendiz... Na minha época era, ah... era um convênio que tinha lá com o GDF, e eu fui trabalhar também com crianças em situação de risco. Pela Fundação do Serviço Social. Chamava CEBEM, centro do bem estar menor. Eu me lembro quando eu fui fazer uma entrevista para psicóloga e era muito jovem, eu acho que eu tinha 15 para 16 anos... Aí ela falava assim: você quer trabalhar com adolescentes? E você é uma adolescente... Aí eu falei pra, eu respondi pra ela: mas eu sou adolescente, mas eu tô na idade que eu acho que é admitido, mas eu também acho que eu tenho condições de trabalhar com adolescentes, né? Com crianças... Então lá a gente já, eu já tinha essa experiência. Já comecei a ter essa experiência a partir de lá, né? Como um estágio, pra mim. E aí concomitante a isso, eu comecei a fazer o curso de Magistério. Bem, aí voltei nisso porque eu tinha pulado essa parte. Mas assim, quando eu cheguei na escola normal trabalhei alguns anos com curso de Magistério. Eu era orientadora de estágio, professora de estágio, cheguei a dar aula de metodologia da matemática também e aí acabou o magistério. Aí eu voltei a dar aula para as crianças, atuar com as crianças que era na antiga escola de aplicação que tinha lá. E aí uma professora me olhou e falou assim: eu acho que, eu acho que você tem perfil para trabalhar(entonação de riso nervoso) no sistema prisional. Aí falou: lá tá tendo vaga, vai lá e se inscreve para uma entrevista uma coisa, assim. Isso foi em 2006. Eu, primeiro eu pensei “acho que eu estou ficando louca de trabalhar nesse lugar, né?”, mas aí depois eu falei “eu acho que é mais um desafio na minha vida, né?”. Assim quando você trabalhava no CEBEM, adolescente, assim como eu fui trabalhar no CRT e depois eu fui trabalhar lá no sistema prisional. Inicialmente eu me assustei um pouco com essa minha decisão, mas depois eu vi que era meio que, parece que estava traçado no meu destino um pouco, trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade, né? Mas eu fui, fui admitida na entrevista e comecei a trabalhar. E eu achava que era, que eu até tenho, até isso, um vídeozinho no programa que o MEC fez, acho que 2008 por aí, 2007... E eu falo isso, né? Quando eu quando eu entrei eu achei que ia encontrar monstros, né? A gente vai com aquela imagem assim, um pouco de preconceito um pouco de medo, mas quando cheguei lá eu vi que são pessoas, né? Como nós... E foi assim, trabalhei 12 anos no sistema prisional e depois aposentei. Nesse período, eu tive oportunidade de trabalhar na EJA, né? Que é a modalidade que funciona lá, o primeiro segmento... Mas eu trabalhei em todas as unidades, exceto o CPP, que é o galpão semiaberto. Mas também fui coordenadora pedagógica e quando foi coordenadora pedagógica eu cheguei a atender, conhecer a realidade de lá. Que é quando as pessoas em situação de prisão cumprem a sua pena numa parte e vão para semiaberto, né? São liberadas pra trabalhar, estudar e voltam pra dormir no presídio. E foi muito interessante essa, esse período da minha vida. Foi um aprendizado muito grande, a gente aprende com os colegas de trabalho, a gente aprende com os estudantes, a gente tem um movimento de empatia(pausa emocionada) e a gente vê que a vida é um sopro, né? A gente pode tá aqui hoje, bem, na vida normal, tranquila e de repente tudo pode

virar. A nossa, o nosso, né? Nosso familiar, nosso amigo, pode acontecer também... Coisas ruins, coisas erradas e que pessoas vão para lá. Mas o mais incrível é você ver quanto que a população carcerária vem, né? De uma normalidade. Vem de uma vida, mas que há uma segregação, né? Que há um tratamento diferenciado do Estado, uma negligência, negligenciamento do Estado, dos governos em que as pessoas pobres, negras, as pessoas que não têm acesso, né? Acesso, mesmo. Acesso à educação, à cultura, ao lazer... E elas acabam sendo vitimadas, mesmo, por essa questão do(pausa), de cometer crimes e parar no sistema prisional. Mas enfim, conclui o meu trabalho lá e eu acho que cumpri a minha parte: não desistir. Quando eu sai da última escola que eu fui pra lá eu falei “ó, se eu não gostar, eu volto”. E não voltei. Me aposentei lá.

(entrevistadora): Você poderia falar um pouquinho e por que que você não voltou para outras escola, e o quê que te prendeu no sistema prisional? O quê que você viu lá que...

Entrevistada: Sim, porque no primeiro ano que eu comecei a trabalhar que eu ia um pouco receosa, um pouco indagando, né? Querendo entender aquilo tudo... Aí eu comecei a fazer uma leitura do quê que era, né? O sistema prisional. O quê que é uma escola dentro do sistema prisional. E comecei a ver da necessidade tanto minha de estar ali, de contribuir, de aprender, mas também daquelas pessoas. Que aquelas pessoas precisavam de mim, né? Aqueles estudantes que se propunham a sair da sua cela, do seu da sua zona de conforto, se é a que eu posso dizer assim, que exista isso lá dentro do sistema prisional. Mas que alguns, pô, tem motivos e motivos para eles saírem lá da cela, né? Ou da zona de conforto, ou do inferno, né? Que ali pode ser visto como “ele tá quietinho ali, não fazer nada”, mas também pode ser visto como um inferno. E aí ele ir para sala de aula, ele ou ela, né? Indo para a sala de aula, tá querendo alguma coisa. Ou quer mudar, conhecer, quer ajuda... Ou quer simplesmente remir, né? Remissão de pena. Ou quer simplesmente sair daquele espaço que ele tá, e ver gente diferente, ver coisas diferentes... E nós que somos professores, que atuamos lá, a gente... a gente tem essa função, né? Então eu acho assim, ao mesmo tempo muito tenso com o ambiente, ao mesmo tempo muito hostil, mas quando você, quando bate a grade que tranca o cadeado que você se vê ali com seus estudantes, você vê o tamanho da sua importância e o tamanho do que eles querem, que eles querem, né? E você pode contribuir para o que eles querem. Eu sempre falava para eles assim, para os meus alunos: olha, você tem que pensar lá na frente, você tem que pensar no futuro. Que vai ser mais difícil quando vocês saírem. De fato é, né?

Entrevistadora: Você poderia falar um pouquinho sobre essa hostilidade que você encontrou lá? O quê que é a essa hostilidade? Como acontece essa hostilidade?

Entrevistada: A hostilidade acontece tanto por meio, não de todos, mas de boa parte de quem trabalha na segurança, e acontece entre eles mesmos, né? Muitas vezes, até entre nós, trabalhadores, né? Que até mesmo gente da educação, então assim, é um ambiente que a pessoa que ali está tida como privada de liberdade, ela tá o tempo todo sendo julgada, né? Pré julgada,

julgada, e o que a gente tem que entender é que essa pessoa, pelo menos eu fazia assim, fazia esse exercício comigo mesma, essa pessoa já foi julgada. Ela tá aqui cumprindo, pagando o que ela deve. Então não cabe a mim julgar novamente, entendeu? Mas a gente sabe que o sofrimento ali é muito grande, né? Primeiro de a pessoa tá entre grades, né? Não poder ter o direito de ir e vir. O que é normal porque ela tá cumprindo a pena, mas também pelo fato de ela hoje tá viva, amanhã ela saber que pode não estar... Ali tem muita briga, entre eles mesmo, né? Muito desafeto... E quem não tem problema vai adquirir com o tempo, né? Então eles muitas vezes já trazem a briga de fora, muitas vezes adquirem a guerra ali dentro é... E da própria segurança, que muitas vezes quer julgar, quer condenar de novo, existe uma tortura psicológica muito grande, né? Então essa hostilidade vem de todos os lados, ao meu ver, deles próprios inclusive.

Entrevistadora: Durante o período que você foi coordenadora, né? Os períodos que você foi, você poderia falar quais foram as maiores dificuldades que você teve? Quais foram os caminhos que você encontrou, quando você entrou já estava, e você foi uma pessoa de referência para mim. Pelo tempo de caminhada que você tinha na educação, mas mais pela sua bandeira de luta, né? Eu vi você travando várias lutas... Como foi isso, enquanto coordenadora?

Entrevistada: Eu acho que enquanto coordenadora, o desafio maior é a gente fazer com que o nosso colega de trabalho se encante por aquele trabalho que é realizado lá. Então, eu como coordenadora pedagógica, eu sentia assim que eu tinha que fazer com que o grupo que eu coordenava sentisse o mesmo, a mesma coisa que eu, a mesma vontade que eu tinha. Que era trabalhar, de forma... de forma a mudar o destino daquelas pessoas. Então, assim, eu acho que o maior desafio foi esse, mas eu não tinha dificuldade até mesmo, eu não tinha dificuldade, sabe? De falar para eles: olha essa escola que a gente tá aqui, ela tem que ser diferente da escola que a gente tava lá fora. Que esses estudantes estavam lá fora, porque a escola que eles estavam lá fora não serviu para eles. Eles foram expulsos dessa escola. Então não adianta, eu acho que quem trabalha no sistema prisional, maior desafio é compreender que não basta você ali ser a mesmice, tá? Você tem que fazer diferente, você tem que compreender que essa escola ela tem que ser uma escola sedutora, ela tem que ser uma escola diferente.

E aí, eu acho que quando o grupo compreende isso, o sucesso é o nome. Porque a gente se apaixona, e o nosso aluno se apaixona pela escola. Então, era essa mensagem que eu tentava passar para ele, para eles, para os meus colegas de trabalho, né? Muitas vezes eu via um outro querendo fazer, “Ah”, e fazendo até comparações. “Ah, mas a escola lá fora...” E aí eu falava, eu me lembro de falas minhas, reuniões pedagógicas. Eu falava: gente, essa escola aqui tem que ser melhor, melhor, muito melhor do que aquela que foi lá fora! Tanto a que nós trabalhamos, quanto a que eles estudaram! E quando a gente consegue isso, eu acho que todo mundo tem a ganhar, né? Porque eu acho que o grande desafio também é a gente saber que, ir colocar para esses nossos estudantes que estão em prisão, estão privados de liberdade, e a gente saber que a comunidade, a sociedade saber que eles vão voltar um dia. Mas eles não eles não podem voltar pior do que eles entraram, eles têm que voltar melhores. E a escola ela não é só uma, uma transmissora de conteúdos. A escola

prisonal, ela tem que ser uma escola ressocializadora, também, porque eles vão voltar para a sociedade. Mas como que eles vão voltar pior do que eles entraram? E aí, muitas vezes a gente sofre porque tem residência, porque eles retornam, né? E aí, é claro que tem vários fatores que influenciam, mas a gente tem que fazer a nossa parte e fazer bem feita. A educação tem que existir lá dentro, e, ao meu ver, tem muito que mudar. Tem muito que melhorar, tem muito que crescer, não pode só ser só para 10% da população carcerária, a gente sabe que tem muita gente ali que nunca vai querer ir para a escola, mas a gente sabe que tem muita gente que quer ir não tem acesso. E é importante o acesso e a permanência.

Entrevistadora: Libélula, você falou um pouco sobre a questão da segurança, né? E essa hostilidade muitas vezes vindo deles. No quê que essa hostilidade atrapalha ou impede que a educação desenvolva o seu trabalho lá dentro?

Entrevistada: Atrapalha em muita coisa... Primeiro que você vem com planejamento, a depender da hostilidade que ele sofreram, você tem que mudar todo seu planejamento. Tudo bem que o planejamento é flexível! Mas muitas vezes você não consegue dar aula. Você vai mudar o seu planejamento, simplesmente você ser ali... fazer uma escuta, né? Porque eles estão ali, cabisbaixos, eles estão se sentindo no lixo, eles não conseguiram dormir, foi tirada a cama deles, a jega, foi tirada a xepa, né? A comida... Foi tirado tudo numa noite. Uma noite de terror, né? Então isso aí influencia bastante, claro, no psicológico dos estudantes. Influencia quando você tá com seu aluno aqui hoje, ele, você vê que ele tá avançando, ele tá aprendendo... Amanhã ele não tá mais. Porque ele foi desclassificado, por algum problema ali, alguma casinha que alguém fez, alguma raiva de algum trabalhador da segurança... “Ah, então você não vai mais vai ser, cortado”. Então são vários, várias situações que a gente se depara que atrapalham muito. Não importa, que cortam, que quebram mesmo esse caminhar da evolução da educação, é isso.

Entrevistadora: E como você acha que o coordenador pedagógico pode ajudar para que essas hostilidades, pra que essas dificuldades que aparecem, que vão aparecer no sistema, sejam minimizadas e que o professor consiga desenvolver o trabalho que ele deveria, né, desenvolver, com a qualidade que você colocou que ele deveria?

Entrevistada: É, eu acho que muito diálogo, muito conversa. É de suma importância que haja um elo, um diálogo, entre quem está aqui na equipe gestora, na coordenação da escola, com quem tá lá na, à frente dos trabalhos do núcleo de ensino, que é uma pessoa da segurança. Até o próprio diretor do, da unidade prisional... Se houver esse diálogo, essa harmonia, e um compreender o papel do outro, tudo facilita, tudo melhora. Se tiver um grupo comprometido com essa educação, né? A escola, ela não é só o momento da aula. Pra você estar ali na aula, ministrando sua aula, primeiro você tem que planejar. Você tem que preparar e planejar. Não é só você ir lá, estudar o conteúdo... Numa escola comum já, já é assim. Tem que ter diálogo entre as partes, né? A comunidade escolar lá não é diferente. Então lá, a comunidade escolar que a gente entende, faz

parte, já que os familiares não podem entrar, já que os estudantes eles não podem de forma mais ampla, participar. Mas tem que ter essa comunidade escolar ali. Que é o chefe do setor de ensino, que são aqueles profissionais da segurança que atuam no setor de ensino, no núcleo de ensino. Aí eles têm que ser pessoas mais sensibilizadas, eles têm que ter capacitação. Junto com esse grupo docente, com a equipe gestora, com os coordenadores, para trabalhar naquele ambiente. Num ambiente escolar dentro de uma unidade prisional.

Entrevistadora: Você falou, no início, que de certa forma a sua trajetória de vida te preparou para estar lá. Que desde muito cedo você trabalhava com pessoas vulneráveis, né? Você acha que todas as pessoas que entram no sistema prisional têm algum tipo de formação? Como é que funciona isso?

Entrevistada: As que entra para trabalhar?

Entrevistadora: Sim, pra atuar, na educação. Elas têm formação adequada para estar ali?

Entrevistada: Muitas não tem, muitas não tem, e... Tem gente que não quer ter. Que tá ali, tem gente que tá, infelizmente, só por uma gratificação... Mas a maioria eu imagino que tenha, que tenha, mesmo que não tenha na verdade, assim, a maioria não tem preparação pra... ah, você vai fazer cursos e cursos aqui, vai... Até porque, Vanessa, eu acho que para a gente compreender aquilo lá a gente precisa vivenciar, né? Então, muitas vezes eu tenho muita teoria, mas a minha prática vai ser lá. Claro, que tem gente que tem mais sensibilidade, que tem mais um entendimento “ó, esse aqui eu tenho que ter paciência, não posso querer tratar da forma que eu trato uma escola “regular” lá fora, né?” Mas eu acho que a própria secretaria pode trabalhar mais nesse sentido, né? Não sei de que forma, mas preparar mais as pessoas que queiram atuar com educação nas prisões. Agora, o mais importante é saber que ao estar lá, você tem um compromisso. Quando foi... você foi, fez uma inscrição para uma aptidão, para atuar naquela realidade, você tem um compromisso que você precisa se capacitar. Você precisa melhorar, né? Participar dos debates pedagógicos, estudos para você melhorar o atendimento ao estudante dessa realidade. Eu admiro quem vai e desiste. Porque diz que não, percebe na verdade que não dá conta, né? Eu acho que tem que desistir, mesmo. Porque você ficar num lugar em que você não, não tem, né? A menor é... Não se sente bem, não gosta não tem afinidade, deve ser muito ruim. E ali você gosta, mas você já se sente, muitas vezes, numa situação embaraçosa. Você se sente, muitas vezes, numa vulnerabilidade, também. Quando toca a sirene, por exemplo, né? Que pode ser uma situação de risco muito grande, né? Então eu admiro quem vai, né? Ou quem até mesmo já fala “eu não daria conta, então não vou.” Porque quem, eu, Libélula, por exemplo, eu entendo que quem está lá tem que estar porque gosta, porque quer, e porque vai fazer o melhor naquele espaço.

Entrevistadora: Você falou um pouco sobre a questão da vulnerabilidade com relação à sirene. Que outras vulnerabilidades você acha que tem naquele espaço?

Entrevistada: É... a sirene, que é o momento em que tem, pode ser uma briga, é... pode ser uma fuga. Mas também tem momentos em que os nossos estudantes ficam com os nervos à flor da pele, e eles mesmos brigam entre si. Eu mesma já vivenciei, no presídio feminino, na minha sala de aula, duas estudantes entrando numa briga, indo aos tapas, né? E assim, e aí, você pensa “o que eu faço agora?”. E ao mesmo tempo você não quer que elas sejam prejudicadas, porque isso aí é uma desclassificação na certa, né? Ou seja, elas vão ser cortadas da escola. E aí você, você vai tentar resolver aquilo lá, mas ela já são umas vezes de fato, né? E aí é uma vulnerabilidade. Eu já trabalhei na aula de tratamento psiquiátrico, e que lá pegou fogo. A gente trabalha trancado, né? Cadeado, trancada, e a gente lá dentro. Agora imagina essa realidade, né? De pessoas que têm transtornos mentais e você trancada, e você vendo um tanto de policial correndo e gritando “pegou fogo, tá pegando fogo” e você lá trancada com eles. Você têm que, no mínimo, manter a calma, né? Respirar fundo e falar: e agora, o quê que eu faço? Eu já tive estudantes que, que entraram em surtos, né? Dentro de sala de aula... enfim. Você passa por várias situações em que você tem medo, você se sente inseguro, mas que você tem que ter ações que você vai, é... que você vai segurar, né? Aquela situação. Você vai manter a sua calma para você não, não se desesperar naquela situação, né? Então nós temos, ali eu acho que constantemente é um ambiente de muita vulnerabilidade, mesmo. De muita insegurança, de muito medo... que é uma palavra que eu acho que as pessoas não gostam de falar, mas que tem medo, existe medo, né? E de muita incerteza.

(entrevistadora): Qual é, o que você acha que a educação faz nesse ambiente? Impactos da educação traz pra esse ambiente?

Entrevistada: Eu acho que a primeira, o primeiro impacto é aquela calma... aquela calma, à massa carcerária. Por isso que acho que é burrice não oferecer mais educação dentro d’um, de um presídio. Porque nós, já, primeiro que a gente observa isso nos nossos estudantes, segundo que a gente já ouviu, né? Nós já ouvimos, eu já ouvi depoimentos de chefes de, de ensino, de núcleo de ensino, que eles mesmo reconhecem, né? Que quando o estudante vem para escola, ele fica mais calmo. Que quando ele volta pra cela, ele volta uma outra pessoa, ele pega num livro, ele quer um livro para ler... Os debates deles passam a ser outros. Eles começam a debater aquilo que eles estudaram lá na sala de aula, entende? Então, eu acho que o impacto é totalmente positivo e se todo mundo conseguisse compreender isso, perceber isso, né? E oferecer mais educação, porque a gente tem que lembrar que a educação é o direito em qualquer lugar que a pessoa esteja. Então muitas vezes a equipe da segurança fica tentando dizer que “ah, não tem que ter escola nesse lugar aqui”, algumas pessoas, repito, não todas... mas educação é direito em qualquer lugar, né? E a Constituição garante isso, né? Então a educação, ela, se ela é um direito para as pessoas em qualquer lugar que elas estejam, em qualquer lugar, e na prisão não vai ser diferente, ela vai ser positiva. No momento que ele pode ele tá tramando uma fuga, ele pode estar querendo saber quais são, no caso dos nossos primeiros segmento, né? Quais são as capitais dos estados que eles esqueceram, por muitas vezes eles nem quiseram saber lá na escola que eles estudavam, né? Eles vão querer saber um pouco da história da cidade ou do estado que eles nasceram, eles vão querer

fazer cálculos, né? Eles vão querer entender melhor. Aquele que não sabia ler vai, poxa... você sabe que eu tive um aluno que uma vez ela falou para mim assim “professora, eu tô tão feliz de estar aqui nessa sala, ainda que seja uma cadeia... porque eu agora sei ler. E, antigamente eu pegava o ônibus pela cor do ônibus.”. Imagina uma pessoa jovem não conseguir... e ela disse que tinha vergonha de perguntar pra pessoa da parada qual era o ônibus. Então ela pegava o ônibus pela cor, e ela tinha aprendido a ler. E isso é fascinante, né? Eu acho.

Entrevistadora: Tem alguma história que você vivenciou dentro do sistema que te marcou profundamente?

Entrevistada: Eu tenho várias histórias, várias... Mas quando eu trabalhei na ATP, eu me lembro muito, assim, sabe? Porque a ATP é uma, é um lugar que quem trabalha... as energias são muito sugadas. Ali todo lugar, você sai dali, você tem que se reenergizar, né? Mas eu tive caso de um aluno, de um estudante, que ele era esquizofrênico. E ele, até lá tinha um, com a equipe da saúde, as psicólogas... E ai tinha uma incerteza lá, se realmente ele tinha cometido esse ato, que foi... o que tem, que tinha lá é que ele matou a mãe, né? E ele entrava em sofrimento profundo! Ele era um rapaz jovem, muito bonito, que ele tinha estudado... salvo engano, ele tinha começado a fazer a faculdade, se eu não me engano. Projeção. Mas ele, ele começava a ter um sofrimento muito grande quando ele lembrava dessa história. Ele era filho único e ele, num surto, ele matou a mãe. Ele entrou, num dos momentos que ele queria sair, sair, sair, a mãe não deixava, eu acho que nem a mãe sabia desse problema dele, e aí ele entrou com um embate com a mãe, e a mãe veio a óbito. E aí eu me lembro que ele, nós fizemos um concurso de redação, lá, e o tema era violência contra as mulheres. Nós fizemos várias oficinas, nessa época, até a secretaria da mulher participou indo lá, fazendo oficinas com eles... Fizemos um trabalho muito bonito, que a gente sempre faz lá, que é um trabalho prévio, né? Um trabalho de preparação, assim como hoje tem um concurso de redação em dezembro, sim, porque eles participam e o envolvimento dos professores é muito grande no sentido de preparar, de incentivar, de levar a (????) pra eles, né? Entenderem o tema... e eu lembro que a gente trabalhava, ele se empolgava, ele queria participar e eu sempre incentivando, incentivando. E aí um dia ele disse “professora, poxa, professora... eu quero escrever, eu quero tanto escrever, mas eu não consigo, professora, escrever. A senhora sabe!”, ele falava baixinho “a senhora sabe o que aconteceu comigo?”. Aí ele começou a falar. A gente, depois eu e as psicólogas, nós compreendemos que ali ele teve um movimento de catarse, né? Aí ele começou a desabafar, falando. Aí eu olhei para ele, assim... eu falei assim: põe tudo isso que você falou agora no papel. E aí surgiu a poesia, né? A gente participou, a série deles era poesia, a modalidade era poesia. Eu falei: pega isso que você acabou de me falar, bota no papel, esquematiza como poesia e aí você vai ter a sua poesia e você pode participar. Aí ele “é, mesmo”. Aí ele começou a escrever e ele foi o premiado, né? Nós, nós... desse trabalho surgiu um livro, você deve lembrar, né? Um livro de poesias, contos e dissertações, se eu não me engano, que era do ensino médio, e ele ganhou na modalidade dele. Ele ficou muito feliz. Quando eu saio do semi prisional, algumas professoras do curso de pedagogia me convidaram para dar palestras, falar um pouco

sobre... e eu ia, voluntariamente assim, né? Sem cobrar nada... Eu gostava sempre de contar essa história e ler a poesia dele e, no final, tava aquela turma de 50 estudantes, a professora, eu todo mundo chorando. Eu tenho o livro, do livro lá em casa. Então isso me marca muito! Mas teve muito momento bom que eu também, as meninas lá, a gente ensaiando as danças folclóricas, festa junina, né? Era um momento muito agradável, mesmo no, mesmo segurança máxima, em que lá também era, lá era bem assim complicado. Teve um momento assim eu falava com ele: gente, se não fosse, ainda bem que a gente ri, né? Porque senão a gente estaria chorando, aqui. Eles contando as histórias deles, que eles tinham uma barata que eles faziam como fosse um cachorro de estimação, de tanto que era a solidão deles lá. E assim, pense bem, você pegar uma parada, ele falava que arrumava uma amarrava uma linha na barata, que era uma linha que eles fazem de saco, saco de plástico... e era cordinha que segurava e cada dia um cuidava da barata. Eu morria de rir com essas histórias! Eu lembro de um que era homossexual, e as salas eram todas separadas só por um, uma espécie de madeirite, não sei como é que é o nome direito. Mas ele saía lá da turma dele, que era uma turma mais avançada, e vinha para minha, que ele morava na mesma cela de um aluno meu, e ele vinha para sentir o meu perfume. Ele falava “Professora, nossa, vim aqui só pra sentir esse cheiro da senhora.”, porque você vê, o cheiro, né? A pessoa sente falta do cheiro... Então assim, aí ele falava assim “ó, ele tá estudando, que eu tô pegando o pé dele lá na nossa casa.” Que era, tipo, como se fosse assim um casal, namorado, sei lá. Então são histórias assim que eu não esqueço nunca. A coisa do vocabulário deles, também, né? Muito interessante, cabe uma história. É isso, mas o que mais me marcou foi essa história do Paulo, Paulo Vinícius... me lembro como hoje o nome dele, lembro da fisionomia dele, talvez ele esteja lá até hoje e talvez eles esteja situação pior do que ele estava. Porque ele sofria abuso de outros. Enfim... Foi isso.

(entrevistadora): Você quer falar mais alguma coisa desse período que você foi condenadora, que você trabalhou nas prisões? Você quer acrescentar alguma coisa?

Entrevistada: Não, eu, eu assim, eu terminei em 2018 quando eu completei todos os meus requisitos para aposentar. Eu aposentei e teve esse rompimento, de vez em quando eu vou lá, porque ainda tenho um outro trabalho lá, muito esporadicamente. Mas quando eu vou entrando, eu vou sentindo, vou Relembrando tudo aquilo... Mas eu saí muito assim, com uma sensação de dever cumprido, né? E eu tenho, eu tenho hoje, assim, eu sei que muitas vezes as pessoas têm um pré julgamento, muitas vezes falam sem conhecimento de causa. E eu sempre parto pra, não é pra defesa... mas é pra, é pra tentar fazer com que as pessoas compreendam o quê que é aquele outro mundo lá. E que a gente não pode julgar, nem pré julgar, porque todos nós estamos sujeitos, né? A isso. E que a gente tem que cobrar políticas públicas do nosso governo, tanto pra quem, né? Pra quem está aqui na base, pra não ir para esse lugar, mas também para quem está saindo, pro egresso, né? Pra que ele não volte. E que a sociedade compreenda o quê que é um sistema prisional, e que não apenas jogue pedra, pedras... E muitas vezes quem está lá é vítima da própria sociedade.

Entrevistadora: Você falou uma coisa, agora, que é essa base pra ela não chegar lá. O quê que a educação interfere aqui para que ele esteja na prisão ou não?

Entrevistada: você tem educação de qualidade, com acesso, com permanência... Vai ser muito difícil, a não ser que, o que a gente sabe que acontece, né? Um atropelo aqui, um atropelo ali, mas vai ser muito difícil o sistema carcerário, seria muito difícil o sistema carcerário estar tão superlotado como está. Então se as pessoas, as nossas crianças têm acesso à educação, ao lazer, à cultura, a uma vida digna, elas não vão precisar fazer o que muitas vezes fazem na juventude pra tá lá, né?

Entrevistadora: agradeço, Libélula, eu vou fazer algumas perguntas, agora, que são perguntas mais pontuais. Então as que você precisa sentir à vontade pra responder você responde, ou se você não quiser responder não tem problema, tá bom? A primeira é: quando você entrou no sistema prisional, quais foram as impressões que você teve daquele ambiente?

Entrevistada: Quando eu entrei, é como eu falei. Quando eu entrei que eu fui descendo a fazenda, a Papuda, que foi o primeiro lugar que eu trabalhei, eu fui assim “meu deus, o quê que eu tô fazendo aqui?” e a minha impressão, na minha mente, pensava assim “meu Deus, eu vou encontrar um monte de monstro”. A palavra que eu tenho, que eu me lembro que eu me recordo, era essa. Isso foi 2006, né? E aí quando eu entrei lá, eu falei “Não é nada disso que eu pensava”. Eu me deparei com jovens que poderiam ser meus filhos. Eu lembro como hoje de um rapazinho muito jovem que ele trabalhava cuidando dos livros, né? Emprestando livros pros outros estudantes. Ele era classificado na biblioteca. Menino novo, franzino, magrinho... E eu falando “meu Deus do céu, outro dia eu tava ali dando aula para jovens na magistério, eu era diretora de um CEF, né? Que tinha jovens...”. Esse menino, e detalhe, eu me deparei com alunos, né? Lá. “ah, professora, a senhora foi diretora lá na escola tal”. Então assim, a minha primeira impressão foi essa. Mas sempre essa sensação, assim, de receio, sabe? Mas assim, o receio mais, assim, de você tá sendo ali olhada, observada por um policial. Que ele pode estar o tempo todo te julgando, também... “quê que essa mulher tá fazendo aqui”, né? E de repente achar que você tava fazendo coisa errada, né? Achar que você tá levando alguma coisa... Teve uma vez que eles me perguntaram assim: professora, fala sério, a senhora não é policial, não? A senhora tá aqui disfarçada de professora... Eu falei “nem policial eu quero ser gente, nunca quis”. Mas a minha impressão foi essa.

Entrevistadora: como você se vê mulher no mundo e como foi ser mulher dentro do sistema prisional?

Entrevistada: Olha, eu me vejo mulher no mundo sempre com o meu lugar de fala, desde criança foi assim. Eu sempre me, por mais que quisessem, uma situação ou outra, me calar ou me intimidar, eu sempre, por mais que por dentro eu tivesse chateada ou com medo, eu sempre falei “calma aí, você tá aqui você tem lugar de fala, você tem lugar de ocupação”. Então eu sempre fui muito de enfrentar, sabe? E lá não foi muito diferente, não. Com todo respeito, né? Respeitando todos e todas e hierarquias, mas lá eu achava que eu tinha mais obrigação ainda de fala. Então em muitos

momentos eu não me calei. Momentos que outras pessoas achavam que ou eu ou que essas pessoas se calaram, né? Ou eu devesse me calar. Então eu não abaixei a cabeça pra buscar direitos, eu falava: nós somos as vozes deles, né? É como se nós fossemos os pais deles, né? Não no sentido de proteger, mas no sentido de buscar condições para que aquilo acontecesse, a contento.

Entrevistadora: você poderia falar um pouco sobre a questão da invisibilidade, da subjetivação e a perda de identidade nos ambientes prisionais?

Entrevistada: sim, a sociedade nem lembra que aquilo lá existe, né? Então há uma invisibilidade muito grande, quando... têm pessoas ali que morrem e ninguém fica sabendo, se suicida e ninguém fica sabendo, que passa fome e come comida podre e ninguém vai saber. Então assim, tem que ter uma fala, por isso que tem que ter direitos humanos, né? Tem que ter alguém que olhe e que denuncie. Não é porque eles estão lá que eles têm que sofrer torturas, violências. Então acho que aí é uma coisa puxando a outra, né? Invisibilidade, subjetivação e isso aí, quer dizer, se você tem uma invisibilidade, obviamente essa, né? Essa subjetivação ela já, uma tá muito colada com a outra, né? E aí a perda de identidade já consequência dessas duas, a meu ver.

Entrevistadora: por que você acha que isso acontece?

Entrevistada: por tudo isso que a gente falou. Pela segregação, pelo preconceito, pelo novo, uma nova condenação, um novo julgamento, né? Por as pessoas muitas vezes não saberem qual é o seu papel dentro da sua função... Eu acho, eu tenho certeza que um profissional da segurança tem que cuidar da segurança. De um, de uma uni, que também faz parte da função dele.

Entrevistadora: Isso aqui acho que cê já falou que é contar uma história que você tenha vivido lá que tenha te marcado. Libélula, eu te agradeço imensamente...

(libélula): quero ter contribuído

Entrevistadora: com certeza, contribuiu bastante. Eu quero te agradecer, né? Aproveitar esse momento para agradecer a profissional que você foi, né? Enquanto esse, a gente caminhou nesses anos no sistema prisional. Sem dúvida nenhuma você foi um ponto de referência para mim, né? Como professora, como professora de educação de jovens e adultos e como professora nas prisões. Era nítido a sua sensibilidade com esse público, quando muitas vezes a gente via que havia muita insensibilidade. Não só, acho que cê marcou isso na sua fala, não só da segurança mas inclusive de nós, né? Professores. É uma questão toda de preconceito, dificuldade de entender a realidade dessas pessoas... Então você é para mim uma referência muito positiva de crescimento, de ganho pra esse, para essa segmento de educação. Então eu agradeço, é, por esse momento aqui, mas agradeço também por essa trajetória junto. Talvez eu esteja aqui hoje por ter caminhado por você e com outros profissionais ali que tinham esse compromisso de fazer educação nas prisões ser, realmente, de qualidade, né? Ser a educação que essas pessoas mereciam receber. Eu te agradeço

bastante, te agradeço por ter se disponibilizado a conversar um pouquinho comigo, tá bom? Muito obrigada.

Entrevistada: Eu te desejo sucesso, vai arrebentar aí, esse seu trabalho. E a gente precisa de mais e mais pessoas mesmo. É porque eu sou meio preguiçosa e vim para outras frente de luta, né?

(entrevistadora): não acho você preguiçosa, não...

Entrevistada: mas quem sabe daqui a frente não tô, daqui a pouco eu não tô estudando aí também, de novo.

Entrevistadora: você marca também outra coisa nessa história dessa escola que é a questão de estudar. Eu sempre vi você muito, muito, muito chamando as pessoas pra estudar, né? Eu acho que você foi uma das pessoas que movimentou para que a gente tivesse cursos, né? A maioria dos cursos que a gente teve ali no início foi aqui no centro, né? Foi um movimento de Sindicato dos Professores e eu sempre estava muito envolvida nisso, no sentido de fazer com que isso acontecesse. Porque as pessoas iam entrando e não tinham formação nenhuma, né? Fora não ter formação nenhuma, a questão de preconceito e tudo isso... Então os primeiros debates ali, que surgiram, surgiram de uma movimentação de quem tava na frente.

Entrevistada: eu me recordo quando eu entrei, que as pessoas estavam muito perdidos, os professores estavam muito perdidos lá, e falando que “não, nós temos que...” diante das dificuldades que tinham, né? “Nós temos que criar uma nova modalidade” Me lembro como hoje, como se fosse hoje. “Nós temos que criar uma nova modalidade!”. E aí eu ficava ouvindo, ficava ouvindo, que a gente tem que falar. Eu cheguei agora mas então, eu sou muito assim de participar, sabe? Não aguento muito ficar... eu não sou muito de ficar ali na retaguarda, não. Eu tô aqui: Opa! Tá na chuva é pra se molhar! Então eu falei: gente, espera aí... criar uma nova modalidade? Primeiro que a gente não tem essa, essa não é nossa função, né? Nós não temos poder para isso. Nós vamos ter que mexer no tanto de legislação, e a gente não precisa disso. Nós temos a educação de jovens e adultos, que é a modalidade que cabe para esse espaço. Agora a gente tem que adaptar, né? Pra a realidade da educação nas prisões. E aí eu propus um seminário que aconteceu aqui. Foi um seminário muito legal, com a participação de amigos e parentes dos presos, familiares dos presos, com a participação da Érica Kokay... A gente chamou a secretaria de educação, a secretaria não compareceu, né? Então aí já vem um dos exemplos da invisibilidade, né? Ela foi convidada mas ela nunca quis participar. O juiz da (?????) veio, na época era o Doutor Júnior, se não me engano, né?

Veio Frei Beto... Então assim, e ele falou da realidade quando ele foi preso político, da experiência. Então aquilo foi de um tamanho assim, sem igual, né? E eu fico muito orgulhosa de ter participado da construção desse seminário, né? Nós viemos, pedimos apoio, nós sempre fomos militantes. O SINPRO nos recebeu de braços abertos, né? Eu lembro que a Delzair, também, que

é uma companheira que a gente sempre trabalhou muito, com muita afinidade, e colega de trabalho... E a gente abraçou essa causa. E vamos atrás, vamos atrás, vamos atrás junto com um grupo todo e, né? Com aquele grupo, aquela comissão de frente... E conseguimos. Mais à frente a gente conseguiu, e desse seminário sai um documento dizendo que essa é, uma das soluções para os nossos problemas naquela época, era a institucionalização da escola. E 10 anos depois. salvo engano, nós conseguimos. Foi uma luta de 10 anos, e essa escola hoje existe, ela não é invisibilizada mais, né? Antigamente ela não existia, era apenas um convênio. Então são as lutas que a gente tem que acreditar e tem que buscar, né?

Entrevistadora: mesmo que demore.

Entrevistada: É... e aí hoje nós temos uma escola que atende, não é mais convênio, esse convênio que era, que era totalmente vulnerável. A cada ano as pessoas não sabiam se ia ter escola, se não ia ter escola, né? E hoje é uma escola. É o CED-01 de Brasília. Eu acho que a luta agora tem que ser pra, nessa realidade de escola prisional, já, pra ampliar mesmo, né? Trazer mais estudantes, né? Pra estudar. É isso.

Entrevistadora: obrigada, querida! Muito obrigada, mesmo!

Entrevistada: vamos juntos!

3.4 É preciso humanizar a escola nas prisões.

Que utilidade tem o que aprendemos na escola? O que realmente levamos para a nossa vida de tudo o que ouvimos, lemos, escrevemos, memorizamos, produzimos durante os anos que passamos em uma sala de aula, durante nossa formação básica? O que poderia ser retirado do currículo? O que deveria ser acrescentado? Essas perguntas não surgiram apenas depois da minha formação como professora, mas já enchiam minha cabeça, quando eu era aluna bolsista em uma escola particular no interior de Minas Gerais e já percebia como algumas aulas e alguns professores despertavam em mim uma sede de conhecimento, o gosto pelo estudo e a alegria do convívio no ambiente educacional. Em contrapartida, não eram raros os momentos em que a escola era apenas um compromisso, uma obrigação, o cumprimento de horário, o dever de obter notas acima da média, a conclusão das páginas do livro, a preparação para o vestibular... Nesses momentos a escola perdia o brilho, parecia tornar-se cega, incapaz de enxergar a mim e aos meus colegas, uma instituição impossibilitada de fazer qualquer diferença na nossa vida e de nos orientar diante dos desafios (sociais, familiares, emocionais...) diários que nos perturbavam.

Hoje sou uma educadora. Meu ambiente de trabalho é um presídio. Meus alunos estão separados fisicamente de mim por grades de ferro; tudo que escrevo, todos os vídeos e fotos que projeto no quadro são vistos por eles através de grades. As grades parecem me dizer que eles são perigosos, que irão me agredir se tiverem alguma oportunidade. Muitos deles não têm acesso a TV nas celas, não têm livros, dicionários... não têm agasalho para se proteger do frio. Muitos deles não têm família, estão doentes, não têm advogado (têm defensor público, eu sei); outros frequentaram a escola apenas quando eram muito pequenos, ou abandonaram os estudos no início da adolescência. O presídio tem um cheiro forte; chego em casa com a roupa e os cabelos cheirando à creolina.

Nesse lugar de trabalho tão pouco atraente, as perguntas que enchiam minha cabeça quando eu era uma aluna bolsista no interior de Minas Gerais, voltam violentamente a me questionar: que utilidade tem uma escola dentro do presídio? Doze anos de trabalho dentro dessa escola não me deixam duvidar de que tenho a resposta: a escola serve para devolver a consciência e o sentimento de humanidade às pessoas privadas de liberdade. Mas, para cumprir esse papel, a escola precisa enxergar-se como responsável por essa função (não a única responsável, é claro) para, a partir de então, escolher enxergar o aluno, enxergar suas fragilidades, necessidades, desafios (sociais, familiares, emocionais...educacionais, físicos), diários que os perturbam e que, por estarem presos, são infinitamente mais difíceis de serem superados. Trabalhar no presídio exige consciência de que nenhum livro ou página da internet pode me dar uma aula pronta, cada fala, cada texto, vídeo ou imagem, precisa partir das dores, alegrias, necessidades, ofertas, experiências e inquietações que os alunos trazem para a sala de aula. O aluno preso é um ser humano privado de quase tudo, sua casa é um ambiente que o vigia e pune, quem se tornaria um ser humano melhor nessa casa? Na escola que eu desejo e que eu procuro construir nas minhas aulas, os alunos

lembram que são gente, que podem aprender no seu tempo, sem se comparar com os outros, que podem se expressar sem medo de errar, que são capazes de aprender e crescer intelectual e socialmente, que precisam tratar os outros com respeito porque, ali, são e serão sempre respeitados. (Catarina, 2023).

Entrevista: Catarina

Idade: 49 anos

Data: 12/05/2023

Local da entrevista: Residência da pesquisadora

Tempo de gravação: 1:02:31

Entrevistadora: Bom dia!

Entrevistada: Bom dia!

Entrevistadora: Catarina, você poderia contar *pra* mim como foi a sua trajetória de vida – pode começar pelas suas origens – e como foi chegar nas prisões e trabalhar nas prisões?

Entrevistada: É... Eu sou natural de Minas Gerais. É... Eu nasci *num* sítio. É... Sou a décima filha de um casal (RISOS) de mineiros. É... E... É... Começando a... a minha história, começa *num... numa... num* sítio bem simples... é... até com... com condições financeiras, eu posso dizer, precárias, *né?!...* na minha casa não tinha energia elétrica, não tinha... não tinha piso! *Né?!* Então, eu lembro das minhas irmãs... é... varrendo o chão da minha casa! É... Era aquela casa que tinha um fogão de lenha... Então, assim, a minha... a minha origem é... é muito simples! Então, eu digo até que tudo que eu tenho, tudo que eu consegui, foi *pra...* através do estudo! Tudo! Então, esse já é uma fala que eu sempre dirijo *pros* meus alunos: “Tudo que eu tenho, tudo que eu consegui, foi por meio dos estudos”. Então... é... todas as... as minhas irmãs, os meus irmãos, estudaram no sítio; quando chegou a minha vez de estudar... é... os meus irmãos todos já tinham saído do sítio – quase todos! Tinha, eu acho, que dois... é... que moravam ainda! Eu não tinha companhia *pra* ir para a escola na zona rural. Então, como já tinha uma irmã que morava na cidade, tinha um comércio... é... eu fui criança morar com as minhas irmãs no... no fundo de uma mercearia que o meu pai tinha comprado junto com o meu cunhado! E lá eu comecei a... a estudar na cidade! Eu sou a única filha que foi alfabetizada *numa* escola da cidade. Todos os meus irmãos foram alfabetizados por professores que tinham... é... no máximo, até a quarta série, *né?!* Então, os professores alfabetizadores deles tinham estudado apenas até a quarta... até a quarta série! Eu fui a única que fui alfabetizada... fui alfabetizada na cidade. Então... é... a... a minha vida de estudo... é... como aluna... é... foi primeiro na escola pública até a quarta série; depois, eu consegui uma bolsa *numa* escola particular; e aí, eu me formei nessa escola – que é uma escola de freiras, *né?!* Então... é... até na minha família, eu tinha até uma fama de ser a mais inteligente, *mas* eu reconheço que não... não sou a mais inteligente – eu apenas tive escolas melhores! Isso é muito claro *pra* mim! E aí, por

ser considerada a mais inteligente, eu fui estimulada a ir *pra* faculdade mesmo sem ter condição financeira! Então, todo mundo... é como se todo mundo tivesse apostado a ficha: “Não. Vai! Porque você consegue! É muito inteligente, *né?!?*” (RISOS) E aí, eu fui e consegui passar na... na faculdade muito bem classificada *pro* curso de Letras! Não era o que eu queria! Eu sonhava em ser psicóloga. Antes, eu tinha sonhado em ser bailarina! *Mais* quem não tem condição financeira e ainda mora no interior, aí não... não... não consegue alcançar muita coisa, *né?!?* Primeiro porque... é... se você mora *numa* cidade grande, você consegue uma bolsa, você consegue uma aula... uma aula gratuita de alguma coisa... No interior, não! Especialmente, na minha época, não tinha nada! Nem... Nem pagando, eu conseguiria fazer *ballet*, por exemplo – que era o meu sonho! Mas aí... é... eu fui... consegui ir *pra* faculdade; e aí... é... eu me lembro que na faculdade, eu nunca quis ser professora – não... não tinha esse sonho; eu tinha outros sonhos, *né?!?* É... *Mais*, eu me lembro que tinha uma professora que ela sempre falava: “Nossa! Você vai ser uma excelente professora!” – toda vez ... que eu explicava um trabalhava, ela falava: “Você vai ser uma excelente professora!” E ainda falava assim: “Aqui na faculdade, a gente precisa de professores e tal!” E aí, os meus colegas falavam: “Olha! Ela está falando que... é... pode te dar uma ajuda aqui...” – é... querendo que eu lesse... é... algo além do que a professora estava falando! Mas, eu não... não me empolgava muito! E aí, me formei, *né?!?*... na faculdade! E aí, a diretora da escola onde eu tinha estudado, me convidou *pra* dar aula na escola municipal – eu não queria; é... mas, a minha irmã falou assim: “Olha! Você vai ganhar dinheiro! O seu dinheiro!” (RISOS) Ah! E aí, uma das minhas irmãs me incentivou: “Não. Vai lá! Eu falava: “Não! Mas, eu não quero ser professora!” – “Não! Mas vai!” Porque eu não tinha trabalho, *né?!?* Tinha medo também, receio: o que que é dar aula, *né?!?* E aí, eu não tive uma formação, assim, *pra... pra* ser professora! É... Eu acho que o meu curso, ele foi... trabalhou muito a estrutura da Língua Portuguesa e tal, mas, a parte didática, eu acho que foi bastante falha – eu sentia isso, na época; hoje, eu percebo isso até com mais clareza! Mas aí, eu aceitei, *né?!?* E acabei gostando muito de dar aula, apesar de todos os pesares, *né?!?*... todas as dificuldades! Eu gostei! Eu tive, no início, algumas turmas... é... da zona rural, que eram alunos muito simples e que se apegavam ao professor; ao mesmo tempo que, às vezes, te dava um trabalho, mas, assim, devolviam muito amor, *né?!?*... e valorizava a educação, e queriam aprender... Então, isso foi muito gratificante! E eu sempre gostei muito de... é... fazer com que o aluno, ele se sentisse importante, *né?!?* E como eu gostava de me sentir assim na sala de aula, eu tentava fazer isso com os meus alunos, e... e eles... é... eu sentia muita receptividade por eles serem, talvez, da zona rural, *né?!?*... serem mais tímidos... Então, eu trabalhava teatro com eles nas aulas de... de Língua Portuguesa, de produção de texto... Eu me lembro, uma vez, que a gente parou toda a escola *pra* que os... o... toda a escola assistisse aos meus alunos, às peças que a gente tinha montado... E tudo ia saindo da minha cabeça, *né?!?*... porque eu falava assim: “Nossa! A educação é muito importante!” Eu percebia que a educação, ela poderia levar a pessoa a... a... a colocar... é... é... assim, à mostra o que ela tinha de melhor, *né?!?* Então, isso que eu ficava tentando, *né?!?*... da... da minha maneira, da... com o meu entendimento na época levar o aluno a... a conseguir, *né?!?* E aí... é... nessa época, uma aluna com quem... uma colega com quem eu tinha formado na faculdade, ela... é... veio morar aqui em Brasília... é... veio morar com uma amiga dela, e chegou um momento

que elas... é... é... decidiram que não iriam morar mais juntas, *né?!...* cada uma seguiu um caminho, e ela me chamou *pra mim* prestar o concurso aqui em Brasília! É... Não... Não... Vim mais por... por ela, *né?!...* pela amizade, mas não tinha esse sonho ainda; não tinha esse desejo! Na verdade, na época, eu já queria fazer arquitetura, mas também não tinha como porque eu morava no interior. E aí, eu falei: “Quem sabe?! *Né?!...* Mudando, eu consiga!” E aí, vim; fiz o concurso; passei! Passei bem! (RISOS) Ai! Ai! Não esperava! Mas aí, fui convocada e larguei tudo, *né?!* Lá em Minas, eu já tinha quatro anos que eu dava aula na escola municipal! Eu comecei a dar... a dar aula enquanto estava na faculdade ainda – faltava um ano *pra* eu me formar! E... É... Eu vim *pra* Brasília; e aí, assumi! Comecei também *numa* escola no... na M Norte, dando aula de Língua Portuguesa... é... e sempre com aquele pensamento, assim... é... eu... eu reconheci aquilo: a minha formação não tinha sido tão boa; eu queria... é... uma formação melhor, eu queria dar uma aula diferente, eu queria... é... fazer algo diferente; eu sentia que não *tava...* não *tava* bom aquilo que eu estava fazendo, e o que a escola fazia – não era só o meu trabalho! Eu percebia que a educação precisaria ser melhor, mas eu não sabia por onde seguir, e não sabia também onde procurar, onde teria um curso *pra* me ajudar! Mas, eu sempre tive essa... essa intenção de... de fazer um trabalho melhor! E aí... a... depois de um ano trabalhando nessa escola, na M Norte... é... eu mudei *pra* uma outra escola, na... na... na Ceilândia Sul, e tudo foi se... se... é... é... se organizando *pra* que eu chegasse no sistema prisional! Porque... é... quando eu estava na Ceilândia Sul... é... uma amiga falou: “Olha! Tem um... Estão precisando de um professor no Centro de Línguas!” E, na época, eu estava fazendo aí um curso adicional na Casa Thomas Jefferson, porque eu tinha feito Letras, mas, a área de inglês, eu... eu ainda não conseguia me comunicar, não conseguia ainda falar com... com... com fluência a língua inglesa, e eu tinha vontade, *né?!* É... Eu não queria ficar só na parte gramatical, que foi o que eu aprendi na... na faculdade! E aí... é... eu já estava na Thomas Jefferson; eu fui ao Centro de Línguas, por indicação dessa amiga minha – a Mariluci –, e chegando lá, eu fiz a... o teste; passei, *né?!* O teste foi um teste bomba, porque tinha faltado uma professora, e a pessoa que fez o teste meio que falou assim: “Faltou uma professora! Vamos ali *pra* você dar aula?! É... Vamos ver se você passa!” E eu falei assim: “Quer saber?! Vou!” E aí, ele me mostrou a parte que... Lá era tudo certinho na onde o professor tinha parado ali no livro! E aí, ele me deu um tempo – eu acho era... a... *pro...* era o terceiro horário! E aí, eu tive o primeiro e o segundo horário *pra* eu me preparar! E ele falou assim: “Olha! Eu vou dar o primeiro horário e você observa *numa* turma e depois você... é... assume a próxima aula!” E aí, eu observei! E aí, depois, eu dei a aula e gostei muito! E aí, passei! (RISOS) E aí, sai da... da... do Centro de Ensino... do Centro de Ensino Fundamental II, *né?!...* e fui trabalhar no Centro de Línguas, e me apaixonei pelo ensino de línguas! Gostei muito! É... Especialmente porque o Centro de Línguas da Ceilândia, ele está localizado... É... A... A Ceilândia é o lugar que tem... é... uma... uma... a carência é maior, *né?!* Você percebe... É claro que têm pessoas que tem condições financeiras boas, mas é um lugar que... que tem... é... pessoas que... que... é... precisam ainda de assistência, *né?!* Eu acho que... é... eu sou sempre envolvida nesse... com esse tipo de público, *né?!* E eu gosto! Eu acho que é... é... é um... a... é um chamado?! Não sei! (RISOS)

Entrevistada: É um dom?! Uma vocação?! Não sei! E aí, eu comecei a... fui *pro* Centro de Línguas! Trabalhei lá durante dez anos! Gostei muito! E também, eu inventava coisas! No dia da apresentação, eu levava o microfone *pra* sala de aula, uma cadeira vermelha *pra* o aluno sentar, *pra* ele apresentar, tentando fazer uma aula diferente, *né?!* E quando eu estava trabalhando há dez anos no Centro de Línguas, aconteceu, na época, uma greve... é... de professores; e aí, a equipe se dividiu! Então, houve uma quebra de relacionamento e... e não ficou muito legal a... o relacionamento no Centro de Línguas! E aí, eu fui convidada pela professora Valdiceli a ir *pro* sistema prisional *pra* fazer uma entrevista! Porque, na época, *pra* ir *pro* sistema prisional, você precisava apenas fazer uma entrevista, *né?!*... se você era professor efetivo, e você poderia ser... é... é... você poderia ser chamado *pra* ir trabalhar lá, *né?!* E eu fui! E aí, eu me lembro que uma amiga do... do... do Centro de Línguas falou comigo: “Você tá doida?! Não. Chega aqui. Senta aqui”. O marido dela era policial e ela falou assim: “Olha! Ele falou *pra* você não ir! Não vá!” (RISOS) Aí, eu falei: “Não. Mas eu quero ir!” E eu me lembro muito bem da entrevista quando o professor Jeferson – que estava na entrevista –, ele me perguntou: “Por que que você quer vir trabalhar aqui?” E eu fui muito sincera! Eu não me esqueço, porque eu fui muito sincera! Eu não estava jogando. É... Eu não fui por causa de... de... é... gratificações. Isso, *pra* mim, eu nem sabia direito quanto que era de gratificação na época! Inclusive, a gratificação que eu não tenho! *Né?!* Eu fui e não tenho. É... E assim:... é... eu lembro, na época, quando ele me fez essa pergunta, eu falei assim: “Porque eu acho, eu quero vir trabalhar aqui, primeiro porque é algo... é algo diferente! Eu quero experimentar algo novo! Já estou há dez anos no Centro de Línguas! Gosto muito! É uma escola que eu amo! Mas, eu quero experimentar algo diferente! E... Mas não é só por causa disso! É porque eu acredito que... é... a gente... todo mundo, como cidadão, a gente tem uma responsabilidade social; e, se existe uma escola dentro do presídio... é... se existem pessoas presas, elas *tão* presas... é... e, talvez, eu tenha alguma responsabilidade relacionada a isso! E eu quero saber como é que é isso e, se eu tenho alguma responsabilidade, eu quero tentar ajudar... fazer alguma coisa!” É... E desde a época eu não tinha aquela visão de salvador da pátria! Não. Não tinha e ainda não... e não... continuo não tendo! Hoje, não sei se menos ainda; mas hoje, eu não tenho! Eu acho que hoje eu sou mais consciente até do que eu faço lá dentro! É... Mas aí, fui! Muita gente falando que eu era doida: “Ah! Você está trabalhando no Centro de Línguas?! No Centro de Línguas, que é uma escola que todo professor de inglês quer trabalhar!” E realmente, eu acho que *pro* professor de inglês, o Centro de Línguas é uma escola maravilhosa! Se eu sáísse do Centro de Línguas... do prisional hoje, eu voltaria *pro* Centro de Línguas; é... é onde eu gosto; é a escola que eu amo; mas hoje eu não sairia do... do sistema prisional por nada! Por que? É... Porque eu estava pensando hoje, antes desse momento... é... porque é o que eu gosto de trabalhar no Centro de Línguas! Quando eu falo com a minha mãe que eu tô indo *pro* presídio, ela fala: “Ai! Eu tô rezando *pra* Deus te proteger!” – todo o dia, quando eu falo! E ela diz assim: “É... Porque você vai *prum* lugar... é... *né?!*... perigoso...” Talvez seja perigoso, mas eu não vejo como perigoso! Mas, a... as pessoas pensam, a primeira coisa, que é um lugar perigoso! É... Muita gente pensa que é o lugar onde são as piores pessoas da sociedade, *né?!*... onde são os restos; onde está toda maldade, como se toda maldade do... do... do mundo estivesse ali dentro; e, você, pessoa boa, está indo ali,

*né?!... no meio daquela sujeira, daquelas pessoas más! Eu não penso assim! Eu acho que ali estão pessoas, né?!... estão alunos que precisam de um professor! É... E eu acho que talvez sejam alunos que precisam dos melhores professores, porque são... é... alunos, além de serem alunos, são pessoas que, em algum momento, elas... é... se desviaram de uma conduta que é considerada padrão, mas não menos do que quem tá aqui fora – não que elas tenham se desviado mais! Mas, eu costumo dizer assim: são pessoas que se desviaram e foram pegadas! Porque muitas pessoas se desviaram e não foram pegadas, estão convivendo conosco aqui fora ou somos nós mesmos! Às vezes, eu fico pensando em alguns momentos da minha vida: será o que que eu já fiz que poderia ter me levado *prum... prum... é a ser presa e eu não fui? Realmente! Com toda sinceridade! Porque, assim: quando eu estou com os meus alunos, eu não penso que eles são piores ou que eles sejam pessoas ruins; eu penso que são alunos que precisam ali, como qualquer outro aluno que esteja aqui fora! É... E qual é a minha contribuição? Enxergá-los como pessoas, como gente que são, né?!... e... e tentar oferecer pra eles aquilo que eu tentava oferecer desde de quando eu comecei lá trás – com os meus alunos que eram da... da zona rural... é... mostrar pra eles que da mesma forma que a educação me deu tudo que eu tenho hoje, a educação pode dar pra eles tudo que eles precisam, né?! Eu não sei o que que eles querem, eu não sei o que que eles precisam, não é o que eu quero saber, não sei o que eles querem, mas que a educação, com certeza, pode oferecer pra eles aquilo que é necessário pra que eles consigam chegar ao ponto que eles desejam! E é... é isso! (RISOS)**

Entrevistadora: Catarina... é... durante a sua trajetória dentro do sistema prisional, o que que você acha, né?!... que precisa mudar na educação pra que aquelas pessoas tivessem isso que você tá falando? Não só da professora Catarina, mas de um corpo de professores que tivessem *comprometido* com essa educação?

Entrevistada: O que precisaria mudar. Bem! Em primeiro lugar, eu acho que... a... *num* total seria enxergar pessoas! Eu acho que é a primeira coisa: é enxergar pessoas! Porque, muitas vezes, fala assim: “Ah! O preso...” “O interno...” É enxergar a pessoa! O... É... É... Não separar assim: aqui estão os presos! Não. O que o ser humano precisa? Qual é a educação que funcione para o ser humano? Primeiro lugar... Eu acho que é a primeira coisa: é enxergar como ser humano! Não é enxergar como o pior! Porque todo... Enquanto a gente enxergar como detento, a gente vai pensar aquilo: que aqui fora precisa chegar o melhor primeiro pra depois chegar o que sobra lá dentro! E eu acho que não é isso! Se você enxerga como ser humano que... é... não é diferente do ser humano que tá aqui fora, a gente iguala e fala: “Tudo que for bom, que chegar aqui fora, vai chegar lá dentro!”. É... Em segundo lugar... é... eu acredito que é lembrar que aqueles alunos que estão lá dentro já são adultos e... e é um público de EJA! Então, é a gente entender que já... já tem ali muitas perdas, muitas perdas! Então... é... enxergar aquele aluno... é... como um todo, enxergar... e não assim: o que que eu... que... que tem agora pra oferecer, mas quais foram as perdas e como que eu posso fazer... é... com aquelas peças ali que, às vezes, estão soltas, o que que precisa ser ajuntado ali! Então, ali entra a questão afetiva! Eu percebo que toda vez que eu levo, por exemplo, um lápis de cor pra sala de aula... (SUSTO) Então, então tem algo errado ali, né?! Então, aquilo precisa ser

visto, *né?! Então... é... o... ne... nessa parte, assim, de... de... de... de afetividade, de conhecimento, eu não posso chegar e falar assim: “Olha! Vamos recuperar dez anos!” Mas recuperar como? Então, a... a gente precisa pensar coletivamente! Então, eu não posso ir *pra* sala de aula como uma professora de Inglês, e o professor de Matemática como um professor de Matemática fazer o trabalho dele! A gente precisa pensar coletivamente. Então, eu acho que é preciso pensar: se eu *tô* no... Seria a educação como um todo, mas pensando na educação ali no... no ambiente onde eu estou, a gente precisaria pensar coletivamente – pensar quem é o nosso aluno, *né?!* Eu, como professora de Inglês, eu... eu tenho tentado pensar quem é o meu aluno, tentar descobrir quem é o meu aluno! Então, eu tenho feito trabalhos buscando colocar um pouquinho a afetividade; *deixando eles* se mostrarem um pouquinho quem eles são... é... *pra* que eu consiga entender quem eu... quem *tá* ali na sala comigo! Porque, às vezes, a gente que é professor, a gente chega querendo fazer o nosso trabalho, *né?!* Mas com que eu *tô* trabalhando? Muitas vezes, a gente não *pra* descobrir! Então, eu acho que a primeira coisa é a gente descobrir quem é o nosso público *pra* depois a gente traçar um... um trabalho *pra* que... *pra* atender aquele nosso aluno, e não trabalho que eu estou acostumada a fazer, mas aquele trabalho que aquele aluno vai me exigir! E eu acho que isso não é algo que a gente pode fazer, deixar pronto, *né?!*... porque hoje eu tenho um... um... um público, amanhã eu tenho outro – apesar de ter características muito parecidas, mas eu preciso também, a cada... a cada semestre, a cada ano, pensar o público que tenho *pra* poder trabalhar com esse público!*

Entrevistadora: Você poderia... é... descrever como foi a sua trajetória de quando você chegou a primeira vez no presídio até hoje?

Entrevistada: Sim. É... Quando eu cheguei, a primeira coisa que eu fiz foi pegar todo o material que eu já tinha do Centro de Línguas – que era um material ótimo, muito bem feito, feito com muito cuidado, muito carinho – e aplicar! (RISOS)

Entrevistada: Ai! Ai! Então! Aí depois, eu fui vendo: “*Tá!* Eles conseguiram? Conseguiram!” Até assim... Mas depois, eu... eu comecei a pensar: “Mas que sentido isso faz *pra* esse aluno?” Porque o meu aluno do Centro de Línguas era aluno que, apesar de ser... é... é... muitos, de ter... de eu ter muitos alunos na... no Centro de Línguas da Ceilândia que eram carentes, mas eram alunos, assim, que estavam livres e que programavam, talvez, quem sabe, uma viagem; que concorriam aos Jovens Embaixadores – inclusive... inclusive, dois alunos meus foram contemplados *pros* jovens embaixadores; foram passar quinze dias... é... em Washington! É... Outro aluno meu ganhou bolsa *pra*... é... fazer faculdade fora! Então, era aquele material que eu usava! E aí, eu comecei a perceber e eu falei: “Gente! Mas que sentido isso faz?” E depois de um tempo, eu percebia: eu trabalhava com os alunos, depois de um semestre quem vem, o que tinha ficado?! *Né?!* Então, assim, era o... impactante a aula de inglês: “Olha! A professora fala inglês!” E aí, tudo que eles perguntavam, quando eles percebiam que eu sabia, que eu sabia pronunciar, era incrível! Mas, eu pensava: “Mas o... que efeito que isso vai fazer na vida desse aluno?” Então, o

que mudou? Eu comecei a perceber que eu precisava ver aquele aluno, *né?!...* eu precisava enxergar que aquele aluno era diferente! Então, eu precisava... *é...* não só o material, mas... *é...* quando eu chegava na sala de aula... Hoje, quando eu chego na sala de aula, eu percebo que eu preciso acalmar esse aluno; que eu preciso olhar *pra* esse aluno; que esse aluno é um aluno que está ali, é um aluno que, às vezes, não tem pai, não tem mãe – às vezes têm, mas não tem visita; que não vê a família; que sabe que... *é...* às vezes, um aluno que infelizmente que apanhou, *né?!* Então, não é a mesma coisa de eu chegar na sala de aula aqui fora! Então, a primeira coisa que... que mudou: a minha chegada na sala de aula! A minha chegada mudou! Hoje, quando eu chego, eu sei a importância de um “bom dia”, de um “boa tarde”, de “como você está”... Todo dia, eu pergunto: “Como você está?” “Como foi?” “Vocês tiveram visita?” *É...* “Como foi a visita?” Então, essa conversa, parece muito bobo, mas *pra* gente que, especialmente, quando a gente *tá* lá dentro, como fazer a diferença você dizer assim: “Eu *tô* te vendo, e você, a gente!” Sabe?! Porque lá... aqui fora, eu não preciso falar porque... *é...* ou talvez precisasse, mas eu não... não sentia porque o aluno, muitas vezes, ele já sabe! Às vezes, *pra* um ou *pra* outro, precisasse... precisasse falar! Mas no presídio, eu preciso falar *pra* ele: “Eu *tô* te vendo! Você é gente!” *Né?!* “Você...” “Eu estou aqui por você, por sua causa, *né?!* A gente pode construir algo junto!” Esse meu “bom dia”, ele diz muita coisa! Esse meu “como você está” diz muita coisa! *É...* Quando o aluno... *é...* vai fazer uma atividade em inglês, *né?!...* eu preciso dizer: “Você dá conta! Você é capaz!” – “Ah! Mas *pra* que que vai servir isso?” – “Isso vai servir *pra* que você... talvez você... *é...* não use esse inglês, mas essa prática, esse...” Eu costumo dizer *pra* eles que eles estão malhando o cérebro quando eles estão usando inglês. Eu digo *pra* eles: “Isso vai fazer com que o seu mundo se abra; que você tenha mais facilidade *pra* se comunicar! Porque você não é menos que ninguém!” Sabe?! “Então, quando você chegar lá fora, você não precisa abaixar a cabeça e, mesmo aqui dentro, *né?!...* ao conversar com os seus colegas, ao conversar com os seus professores!” Então... *é...* eu digo *pra* eles que a... que a nossa aula é uma academia *pra* cabeça! Da mesma forma que o corpo, ele atrofia, o cérebro também atrofia! Então, isso mudou na minha prática! Então, quando eu vou trabalhar com... com eles, por exemplo: vou trabalhar profissões! *É...* O vocabulário de profissões que eu trabalho, eu... eu... *é...* eu coloco as profissões mais comuns, mas, eu coloco também aquilo... Eu pergunto *pra* eles: “Qual é a profissão do seu pai? Da sua mãe?” Aí, eu vou recolhendo e... e o vocabulário, eu vou adaptando, eu vou mudando, *né?!* *É...* E isso eu faço com tudo! E eu procuro... *é...* trazer o que eu trabalho *pra* vida deles! E eu procuro... *é...* Eu... Por exemplo: eu trabalho na... Na oitava etapa, eu trabalho o tempo presente, que eu trabalho *pra* trabalhar a rotina! Então, eu peço *pra* eles escreverem: “Como é a rotina de vocês?” *Né?!* “Como...” Eu peço *pra* eles, tentando trazer, assim, a afetividade, eu procuro dizer: “Fala sobre a rotina de uma pessoa que é importante *pra* você; de uma pessoa que você gosta!” Sabe?! *Pra* tentar lembrar àqueles alunos que eles estão no presídio, mas que eles são gente; que eles têm uma família; que eles... *é...* têm uma vida; que eles podem ter sonhos; que eles podem pensar no futuro! Então, é isso! Eu acho que *é...* é bem diferente! Não sei se eu consegui expressar, mas... *é...* eu vejo como diferente!

Entrevistadora: Você falou que levar um lápis de cor, fazer essa... essa acolhida... *é...* que isso

faz uma diferença! Por que que você acha que no sistema prisional isso faz diferença?

Entrevistada: Porque eu acho que muitos daqueles alunos ali... É... Tem... Tem alguns motivos! Eu acho que... é... alguns alunos, eles tiveram um contato muito pequeno com a escola! É um deles, *né?!* Então, tem gente que... que foi alfabetizada na escola! Então, não teve... não teve... Tudo... Tudo que uma criança teve, ele não teve, *né?!* Aquela coisa do... da família comprar lápis de cor, de ter aquele tempo de brincar... Muitos deles não tiveram, *né?!* Então, já... já... já tem essa... essa... essa perda aí, *né?!* E *num* segundo momento é porque eu acredito que muitas deles não se veem como... como uma pessoa comum! Sabe?! Eu acho que eles... é... muitos deles, assim, se... mesmo que não digam, muitos acabam... é... é... se sentindo como... realmente, como a escória, *né?!* Como alguém que não tem direito a um lápis de cor, a ver uma vida colorida, a pintar, a se divertir, a ser criança, a ser jovem, a ser adulto! Tipo, assim: “Eu sou bandido. Eu *tô* cumprindo uma pena. E é isso!” *Né?!* É... “O que eu tenho direito é isso!” E... E a minha tentativa é... é... de dizer assim: “Você tem direito a tudo isso! Você tem direito à escola. A escola é um direito seu!” *Né?!* “Você tem direito sim a um lápis de cor! Se você... Se você não teve, então, vamos ter agora, porque a escola é... é um direito seu!” *Né?!* “E na escola, a gente pinta; a gente se diverte!” É interessante que eu fiz um trabalho com os alunos da quinta etapa... é... de... com o dicionário – a gente trabalha o dicionário, ensina a usar o dicionário: achar o inglês e o português; achar a transcrição fonética da palavra... E aí, eu fiz um trabalho *pra* eles escolherem as dez palavras que eles mais gostam, *né?!*... em português; a gente traduz; e, depois, eles decoram; e aí, a gente vai montar um mural... E eu... eu vi que a palavra mais citada – até fiz um levantamento... a palavra mais citada foi “liberdade”! Claro, *né?!* É... Na se... Não. A primeira foi “amor”. Na segunda, foi “liberdade”. Depois, eu não lembro a ordem certinha, mas tem “família”, tem “alegria” – é uma das palavras mais citadas, *né?!* Aí, eu não sei se a palavra alegria foi porque eu trabalhei isso com eles, de... de levar o lápis de cor, de pintar, de falar: “Se soltem e tal!” Ou se é porque ali foi um momento dele pensar que ele tem direito à alegria! *Né?!* Eu não sei, assim! Eu ainda preciso pensar e conversar com eles ainda! *Mais*, assim, aquelas pessoas... é... são pessoas que talvez elas pensam que elas não têm direito, *né?!* “*Tô* presa e que eu perdi tudo! Não tenho direito! Nem... Nem à alegria eu não tenho direito!” E talvez a escola seja o espaço de dizer *pra* eles: “Você tem direitos. Você tem deveres. Mas você tem direito!” *Né?!* E não é aquele direito legalista, sabe?! De dizer assim: “Você tem direito. Direito daquilo...” Não. “Você tem direito. O que que te foi negado? Como que a gente pode melhorar isso *pra* que você possa viver os seus direitos, mas também sem... é... tomar o direito do outro?” *Né?!* É... Eu tenho pensado nisso!

Entrevistada: Eu não tenho a resposta ainda direito, não! Mas eu tenho pensado muito nisso!

Entrevistadora: É... Você disse... Você usa várias vezes a palavra “mudou”! A Catarina que entra dentro do sistema prisional e a Catarina hoje, você marca várias vezes na sua narrativa que ela mudou! O que que você via no início que você não... que você vê agora e o que que foi nessa trajetória que te levou a essa mudança?

Entrevistada: É... O que mudou? Mudou muita coisa! Eu não sei se eu vou conseguir expressar tudo! (RISOS) Eu acho que não!

Entrevistadora: (E quando foi que mudou?)

Entrevistada: Mudou... É... Eu sempre fui de ouvir muito, *mais* mudou o fato de... da forma de ouvir, eu acho! Porque eu acho que eu... Você falava assim: “Eu sei...” Como professora, *né?!* “Eu sei. Eu sou professora de Inglês. Então, eu sei! Eu sei que é por aqui...” Apesar de... de... de ter dito antes que eu sempre percebi que algo precisava mudar, mas eu me segurava nas... nas coisas que eu já tinha aprendido! Hoje, eu acho que eu tenho muito mais consciência que eu preciso soltar; eu preciso ouvir mais o meu aluno *pra* que ele me diga o que que ele precisa aprender! Eu acho que o aluno é ele que diz *pra* gente o que que ele precisa aprender. A gente precisa conhecer e precisa buscar sempre conhecer, mas é o aluno que... que... que... que te diz: “Eu preciso disso!” “Eu estou precisando disso!” Então, aí que eu preciso me moldar ao que ele precisa! Aí vem um outro aluno que fala: “Eu preciso disso!” – e você precisa moldar! Então, por isso que não dá *pra* você ter uma pasta cheia de atividades prontas, porque é o aluno que te fala o que que tem que pôr na pasta, sabe?! É... (RISOS) Ah! Eu vou chorar!

Entrevistada: É... Porque, assim:... é... impor... i... isso eu acho que... que foi a coisa que mais mudou: essa percepção, entendeu?! Que... Que eu não *tô* pronta; que... que eu *tô* o tempo todo me fazendo! Então, eu vou me aposentar e se eu... e seu eu for trabalhar... mas se eu fosse trabalhar mais vinte anos depois de aposentar, cada ano, eu seria uma professora diferente! A... Uma... Uma coisa não muda: que é acreditar na educação! Isso não muda! É... Desde de quando eu era criança, como... como eu disse, eu gostava de estudar – não era tão claro o porquê –, mas, eu acho que desde de pequena, eu já percebi que a educação, ela te abre o mundo, *né?!* É... Eu... Eu falo com os meus alunos... É... Eu brinco muito com eles assim: que a nossa cabeça – é... é uma teoria minha –... Eu sou a Einstein (RISOS) do Inglês... Que a nossa cabeça ela é uma parede; e quando a gente vai estudando, vão abrindo janelas! Eu falo com eles: “Olha! Vamos fazer...” Pa... Pa... Pa... Pa... Pa... Um monte de janelas *vão* se abrindo! E... E realmente eu acredito nisso! Eu penso que... é... especialmente quando você tem um bom professor... Um professor que eu tive... Alguns professores muito bons... Um bom professor... Um bom professor, ele vai te indicando: “Olha! Ali tem uma janela que você pode abrir! Ali tem outra!” E por nós mesmo, a gente vai descobrindo! Ninguém abre janela na... no cérebro do outro. A gente mesmo abre janelas no nosso cérebro! *Mais*, talvez... Talvez não! Um bom professor... é... um bom texto, ele te encaminha *pra... pro* lugar onde as janelas são maiores, *né?!*... (RISOS) na nossa cabeça! E aí... é... eu disse *pros* meus alunos no início desse semestre... Eu falei assim: “Olha! Eu gostaria até que, se a gente pudesse...” – mas tinha passado a época! “Da gente pensar o que que a gente sabe hoje do Inglês... é... *pra* gente pensar depois o que que a gente aprendeu!” *Mais*, eu percebo que é muito mais do que o Inglês! Eu não... Eu sou uma professora de Inglês, mas, eu não ensino só Inglês; eu não trabalho

só Inglês! Na sala de aula, eu trabalho respeito; eu trabalho... é... a... confiança; eu trabalho tolerância; eu trabalho amizade; eu trabalho acreditar em si mesmo... Então, o Inglês é só uma desculpa *pra* gente trabalhar outras coisas, *né?!* Porque se eu for falar só do Inglês, é muito pouco, *né?!* Mas, a convivência ali, ela... ela traz... é... ela traz muitas coisas! E... Volta?! Eu acho que eu me perdi!

Entrevistadora: Não se perdeu, não!

Entrevistada: Não me perdi, não?!

Entrevistadora: Não. É... Quando você entra no sistema prisional, o que que você vê? E o que que você vai enxergando nessa trajetória? São quanto... É... Quanto tempo que você tem de prisional?

Entrevistada: Dez anos.

Entrevistadora: Nessa trajetória de dez anos, quando você entra, você tem uma percepção daquele lugar, não é?!

Entrevistada: *Aham!*

Entrevistadora: Você diz! E quando você vai caminhando dentro desse lugar – e aí, você pode até falar um pouco mais sobre isso: como foi essa caminhada; o que que você fez além de ser professora de Inglês... É... Durante essa caminhada, o que que você foi percebendo tanto do sistema quanto da Catarina? Quanto do sistema, quanto da educação? Quanto do sistema, quanto a educação? Então, nesses dez anos, o que que você conseguiu perceber desse lugar? E o que que hoje fica?

Entrevistada: Então! Deixa eu pensar o primeiro dia que entrei... É... Eu... Eu vou pensar no... na... primeiro no que eu... eu ouvia muito, *né?!* Quando eu cheguei, as pessoas falavam assim: “Olha! As pessoas aqui são muito espertas. Toma cuidado, *né?!... com esse público, né?!... É... na sala de aula com o que você fala! Eles são muito...” É... Então, a primeira... o meu primeiro pensamento quando eu entrei é: “Eu tenho que ser cuidadosa, *né?!* Porque eu *tô num* ambiente *né?!... perigoso!* Então, eu tenho que ter muito cuidado!” É... E aí, eu acho que... que é isso que... que eu pensava, *né?!* “Então, são pessoas muito inteligentes mesmo, *né?!* Então, vão estar sempre me analisando! Então, eu tenho que tomar muito cuidado com o que eu falo, com o que eu faço!” Então, esse é o... a primeira... a primeira... o primeiro pensamento! Depois veio o momento do... de quase do... do encanta... do encantamento com as pessoas, *né?!* Foi o primeiro lugar que eu fui aplaudida na sala de aula depois de uma aula: eu dei uma aula e todo mundo... (PALMAS) “Professora! Que aula maravilhosa!” – isso nunca tinha acontecido aqui fora, *né?!... por mais que eu sentisse que os alunos gostavam de mim, da minha aula, que elogiassem, mas ser aplaudido, né?!... numa sala de aula, depois de uma aula comum, assim, que eu trabalhei: membros da família**

e tal e tal... ser aplaudida; e, eu nem lembro o que que foi que o que teve naquela aula que eles aplaudiram – e foi mais de uma vez, *né?!...* que aplaudiram a aula... E aí, veio aquele encantamento... encantamento: “Nossa! Não são pessoas tão ruins assim! Ué! Então, não são pessoas tão ruins assim!” E tal! E aí, veio o momento da divisão: são pessoas ruins e espertas... é... com alguns bons ali no meio, ou são pessoas muito boas com...? Veio o momento da... da dúvida, *né?!* Do que que é! Aí, depois, veio o momento da... Hoje, eu acho que eu cheguei *num* momento – tem... tem outras ali coisas no percurso, que talvez eu volte *pra* explicar melhor –, mas, assim, hoje veio seres humanos, *né?!...* que tem o lado bom, o lado ruim; que tem a... tem as suas inteligências e as suas dificuldades, *né?!* Todo mundo não é cem por cento inteligente e não... e não é burro, *né?!* Então... é... hoje, eu... veio essa clareza: de que eu *tô* lidando com... com seres humanos, com pessoas, *num* ambiente de... de... de punição, um ambiente punitivo, *né?!* Então, quando eu caminho... Por exemplo: quando eu penso... quando eu chego no presídio, quando eu faço aquele percurso ali da... do espaço livre, passo pelos agentes, vou caminhando até ali dentro da... da cela de aula, eu vou pensando... é... não mais o que eu pensava antes: “Ah! O que que eu tenho *pra* oferecer? Como que eu posso ajudar aquelas pessoas?” É... Hoje, eu penso: “O... Qual vai ser a troca?” Eu acho que hoje em dia é isso! Qual vai ser a troca? Porque eu aprendo muito com eles! Eu aprendo... Eu aprendo a ser uma professora muito melhor, mas, eu aprendo também a ser um ser humano muito melhor! Eu aprendo a... a trocar, *né?!* Eu... Eu aprendo a reconhecer as coisas que eu não sei, *né?!* Então, eu acho que hoje eu sou um ser humano muito melhor do que quando eu entrei! Eu vou perdendo os preconceitos, *né?!* Porque a gente acha que a gente não é preconceituoso, mas, a gente é! *Né?!* É... E eu entendo muito mais a sociedade aqui fora hoje em dia! *Né?!* Por exemplo: quando... é... alguém que fala assim:... é... Eu vou dar o exemplo da... da eleição, *né?!* (RISOS) Quando as pessoas disseram assim: “Olha! É... Eu... Que o meu voto não faça um bandido sorrir!” Eu falo: “Uai! Mas...” Eu... Eu entendo que a pessoa *tá* falando da... da bandidagem talvez, mas é uma frase que eu sei, hoje em dia, que eu não posso dizer, porque eu trabalho com que é chamado de “bandido” e eu quero que os meus alunos, eles sorriam; eu quero que eles se alegrem! Mas, o que que isso quer dizer? Então, é uma frase... é uma frase muito pesada *pra* gente dizer – que a gente não deveria dizer! E onde eu aprendi isso? Lá dentro do presídio, convivendo com aquelas pessoas! Então, eu... eu aprendi... eu aprendi muito mais a... a respeitar o ser humano, a ver que a gente é limitado! Então, isso eu aprendi no presídio: a... a ver que o... nós somos seres limitados e... e, ali dentro, eu sou limitada, e o que a gente *tá* fazendo ali é só uma troca – eu ofereço *pra* eles o que eu aprendi, o que eu já consegui, e eles também me devolvem! Tantas vezes, eu... eu chorei na sala de aula com... com gesto de carinho que eu não recebi aqui fora, e que foi muito sincero, e que ninguém... ninguém pode me dizer que não foi, porque foi, porque eu vi que foi, *né?!...* do aluno... é... é... é... fazer um... um... Eu aprendi que o nome é origami arquitetônico, *né?!...* de aniversário *pra* mim e falar: “Professora! Você faz a diferença na nossa vida!” E tal! E foi sincero! *Né?!* Então, como é que eu vou dizer que aquilo ali é um... é um bandido?! Não! É um ser humano que, às vezes, tenha cometido um erro horroroso, mas que também tem bondade naquela pessoa; e, quem sou eu *pra* julgar?! Eu não sou juíza. A juíza que julgou! Eu sou uma professora. Então, eu vou ali fazer o meu trabalho e vou fazer o melhor que

eu puder; e, no que eu puder contribuir *pra* que aquela pessoa abra muitas janelas na cabeça dela, e que as janelas sejam tão grandes que ela não consiga enxergar as janelas que levaram ela *pro* crime, então, eu vou contribuir!

Entrevistadora: Dentro desse ambiente prisional [...] você tocou muito [...] na sua fala, [...] na sua profissão enquanto professora, mas dentro desse ambiente, é uma escola que está dentro de um sistema, *né?!* O que que você vê que esse sistema é contrário a tudo isso que você hoje fala com... [...] Logo quando você coloca que entrou no sistema, você falou assim: “Ah! As pessoas me falaram desses alunos, *pra* eu ter bastante cuidado, *pra*...” Quem foram essas pessoas que te falaram? E que sistema é esse [...] que essa escola *tá* dentro? [...] Esse sistema, ele corrobora com essa sua visão ou não? Esse sistema, ele contribui *pra* que você seja essa professora ou não?

Entrevistada: [...]. As pessoas que me... Foram várias as pessoas que me disseram isso, *né?!* [...]. Desde [...] o treinamento que a gente tem, *né?!*... quando a gente chega na escola, *né?!* Até os superiores [...] da própria educação te dizem, *né?!*... [...] a sua conduta – a gente tem uma regra de conduta dentro do sistema! Não estou criticando. Não *tô* dizendo que não deva ter! Eu acho que tem que ter! [...]. A própria... [...] Às vezes, [...] até o grupo policial, *né?!*... fala, *né?!* “Toma cuidado, *né?!*” “Que...” É... “Que é bandido e tal!” Então tem [...] essa fala, *né?!*... de você tomar cuidado! E eu acho que eles *tão* querendo sim nos proteger, *mais* [...] a visão que a pessoa tem, *né?!*... [...] do que é a escola ali dentro! Agora falando do sistema, eu acho que o sistema, ele é muito... [...]. Qual seria a palavra?! Ele é contraditório, porque ouvi muito durante o tempo que eu *tô* no presídio que a educação salva vidas, que a educação transforma, que a educação faz toda a diferença, que a educação transforma vidas... A gente ouve muito isso! [...] Que o setor da educação é o mais [...] silencioso e o mais tranquilo do presídio! [...]. Que a educação é o futuro do Brasil! Mas, eu não vejo isso na prática! [...]. O que eu vejo, muitas vezes, é o professor, ele sendo deixado, largado à própria sorte, tipo: “Vai lá e faça o que você dá conta de fazer!” E é isso! [...]. Você não tem uma estrutura! Dentro do presídio você não tem... Eu vou falar só do presídio, porque aqui fora eu vejo muita semelhança em alguns pontos, mas como a gente *tá* falando do presídio, eu vou focar no presídio. A gente vê uma estrutura que não é adequada [...] *pra* educação. Eu sei que dentro do presídio, a estrutura, ela precisa mesmo ser diferente, *mais*, você tem [...] celas de aula que não são de aula – são praticamente só celas, *né?!* Você não tem uma estrutura [...] que colabore para a educação, *né?!* Então... [...] E você tem assim: [...] a educação prisional, ela... [...] aquelas pessoas [...] que poderiam fazer [...] uma mudança, que poderiam nos olhar com olhares mais carinhosos, o que que elas fazem?! Elas pegam a gente e colocam na caixinha da educação aqui fora – que, na minha opinião, já não funciona! Então, a gente é [...] colocado nas caixinhas aqui fora! A gente não é visto como uma escola que precisaria de um olhar especial! A gente não é visto como uma escola especial! E ter esse olhar [...] *pra* educação no presídio seria muito importante, porque da mesma forma que eu disse que [...] os nossos alunos precisam ser vistos, *né?!*... por nós que somos professores, eles precisariam ser vistos! A gente, então, talvez, nós professores precisaríamos ser vistos [...] por aqueles [...] que normatizam, *né?!*... a educação

que está lá dentro! Então, a educação no presídio, ela não poderia ser comparada à educação aqui fora, *né?! A gente tem outras necessidades ali dentro! A gente precisaria não só de estrutura, mais metodológicas, né?! [...]. Tudo ali precisaria ser visto de uma forma especial! É... Então [...] o que que eu disse que é contraditório, né?! Retomando. [...]. Porque se diz que a educação é o futuro de tudo, mas, a gente não vê [...] isso na prática, né?!... tanto na questão da estrutura como pelo... pela parte da educação no sistema prisional não ser adequada [...] *prum* espaço de educação, tanto no [...] que nos é exigido, né?! Por exemplo: se a gente pudesse olhar *pro* nosso aluno, *pra* necessidade dele, nosso trabalho seria outro muito diferente, entendeu?! Não estaria dentro [...] daquilo do que [...] a nossa Secretaria de Educação exige, né?! Então, por exemplo, a gente recebe alunos que estão, por exemplo, [...] na oitava etapa, mas que não teriam condições de estar ali! Precisaria de uma atenção! Precisaria de mais tempo! Precisaria, talvez de estar *numa* turma que pudesse ajudá-lo, né?!... [...] a retomar [...] o que ele já estudou ou até mesmo aquilo que ele nem estudou, né?! Então... Porque *pra* educação precisa [...] fazer diferença, ela precisa ser efetiva, né?! Um carimbo, tipo [...] “me formei” não vai fazer diferença nenhuma, né?! A educação que faz diferença é aquela que realmente existiu, né?! Então, eu acho que especialmente dentro do sistema prisional, onde os alunos, eles têm tantas defasagens em tudo, esse aluno precisaria ser visto e precisaria realmente ser acompanhado e não só de forma fictícia ou no papel! Então [...] eu acredito que a educação [...] nas prisões, elas deveriam ter um capítulo especial, né?!... e que a gente pudesse sim pensar, opinar e escrever esse capítulo, e não algo que viesse de fora, de alguém que não conhece como tudo funciona! [...].*

Entrevistadora: O sistema... Como você vê o sistema prisional [...] na parte de segurança com relação à educação? Como você enxerga isso? E durante essa sua trajetória, esse seu caminhar dentro do sistema prisional [...] como você foi desenvolvendo nas unidades onde você foi passando, *aonde* você foi [...] caminhando, o que [...] que colaborou *pra* que você mudasse essa sua visão? Ou não?! Não foi isso! Você acha que só o caminhar dentro do sistema mesmo te ajudou?! Ou teve... Ou essas [...] mudanças, né?!... [...] de ser professora, de ser coordenadora de unidade, de ser coordenadora pedagógica, teve alguma influência nessa mudança ou...?!

Entrevistada: *Aham!* Então! A questão da segurança eu vejo que [...] a segurança está ali *pra* cumprir o papel dela, *né?!... pra* [...] manter [...] a nossa segurança [...] e tal, *mais* [...] eu acredito que há uma falha muito grande [...] no sentido de preparar [...] aquela equipe de segurança *pra* estar no setor de educação! Saber por que... [...]. Eu... [...] Não dá *pra* culpar os agentes que foram treinados *pra* manter uma determinada postura a ter uma postura diferente porque está ali [...] no convívio com professor! Eu acredito que a falha está na formação! Porque eu, que sou professora, estou dentro de sala de aula, eu já sou... eu já tenho [...] um outro olhar... é... depois de dez anos trabalhando lá, eu imagino que... imagino um agente que não está ali dentro de sala de aula não tem aquele convívio! Então, eu acho que eu não [...] recriminaria o agente pela postura – que, às vezes, eu discordo completamente! Eu acho que a falha está *numa* formação! [...]. O que que a escola *tá* fazendo ali dentro? Qual é o papel da escola? O que que a escola precisa? A gente não

pode jogar a escola lá dentro e falar assim: “Funciona de qualquer jeito!” Eu acho que a escola tem as suas necessidades e isso precisaria ser visto! *Né?! Então*, eu acho que a falha está nessa formação! Porque a visão que o agente tem é muito diferente da visão que nós professores temos ou deveríamos ter! *Né?!... [...]*. E não tem como a gente ir *pro* embate! Não dá! Isso precisa ser conversado! E essa falha, eu vejo! [...]. Muitas vezes, como professora, eu tento fazer essa conversa! *Né?! A gente... Nós tentamos! Às vezes, o coordenador de unidade! Às vezes, [...]* tenta fazer [...] esse diálogo [...] *pra* que as coisas funcionem, porque a escola é um outro caminho! Não é o caminho da punição! Não é a... o caminho do julgamento! [...]. Teria que ser [...] um outro caminho; e, eu acho que a equipe de segurança que está ali, deveria trilhar um caminho conjunto ali! Mas isso, eu acho que [...] teria que ser [...] uma formação! E quanto [...] a essa questão de já ter passado, *né?!... [...]* a minha visão hoje, *né?!... do sistema... é claro que já ter passado [...]* pela coordenação de unidade [...] pela coordenação pedagógica, me deu [...] muito material *pra* eu ser hoje uma professora diferente! Eu estava pensando outro dia mesmo que a minha aula hoje [...] dois anos depois de ter saído [...] da Coordenação, é uma aula bem diferente! Porque hoje, eu vejo [...] o todo, *né?! Eu pude acompanhar o trabalho [...]* de alguns professores. Eu pude aprender com o trabalho de [...] alguns professores, *né?! Eu pude perceber algumas coisas que [...]* eu pensei: “Eu acho que isso não leva a lugar nenhum! Então, isso eu nunca vou fazer!” Ou: “Nossa! Eu fazia isso e eu acho que isso não leva a lugar nenhum!” *Né?! [...]*. “Eu preciso tentar um caminho diferente!” E quando... [...]. E por estar na Coordenação, por ter ficado na Coordenação por quatro anos, [...] eu senti também a responsabilidade [...] de fazer com que a escola pudesse ter um resultado melhor; como um todo; a escola, *né?! Porque [...]* na minha sala de aula, eu penso [...] na minha disciplina, *né?!... no que o aluno tá aprendendo ali!* E quando você vai *pra* Coordenação, você tem a visão da escola! O que que a escola pode fazer na vida [...] daquele aluno! Então [...] eu acho que a escola pode muito! A escola tem muita responsabilidade, mas é um trabalho muito difícil e é meio de formiguinha! Porque se aqui fora [...] a escola já tem [...] uma grande responsabilidade e já tem as suas dificuldades, lá dentro do presídio, a gente já tem as dificuldades da escola e a gente já tem as dificuldades de uma escola que funciona dentro de [...] um presídio – que é um ambiente repressor! E a escola não pode ser repressora! A gente *tá num* ambiente repressor e a gente não pode ser repressor! Então, a conta não fecha, *né?! [...]* E precisa fechar! Então, eu estou na sala de aula e eu não posso ser uma pessoa [...] que repreende o meu aluno, que pune, que ameaça, que fala: “Olha! Se você fizer isso, você não vai passar!” – essa fala não pode existir ali dentro porque eu não posso ser mais alguém que reprime! Eu preciso ser alguém que constrói, [...] que incentiva, que dá uma outra chance – uma chance, às vezes, que o aluno não... que o interno não teve! Eu preciso ser alguém que dá outra chance, que mostra que ele é capaz, que pode ser melhor, que tem direito, que tem um futuro... Então, eu sou aquela pessoa que *tá ali dentro pra* mostrar isso! Então [...] eu acho que [...] nesse tempo todo [...] tanto [...] o tempo de Coordenação como tempo de professora [...] todo esse percurso, todas as vezes que eu vi, os momentos, assim, [...] de repressão ali dentro também, que a gente acompanha e a gente fala: “Nossa! Isso não deveria acontecer!” *Mais*, como professora, eu não posso interferir porque, talvez, não é o meu campo! Da mesma forma que eu não quero que o agente interfira na minha

aula – porque [...] não pode interferir ali na minha aula, porque eu preciso ter a minha autonomia como professora... Então [...] precisa haver [...] um amadurecimento ali dentro, *né?! E eu acho que houve, né?! [...]. Entender que [...] o que funciona, o que precisa acontecer ali dentro é o diálogo, né?! A gente precisa conversar muito! A gente precisa conversar com o aluno. A gente precisa conversar com o agente. E a gente precisa buscar [...] esse diálogo também com os nossos superiores da Secretaria de Educação, pra que a gente consiga uma educação que faça mais sentido, porque a gente não pode simplesmente largar a nossa aula; porque é uma educação que não faz sentido dessa forma! Não vai fazer sentido.*

Entrevistadora: [...]. Eu faço sempre essa pergunta e eu vou fazer *pra* você também! O que que é ser mulher neste mundo e dentro do sistema prisional?

Entrevistada: Meu Deus! O que é ser mulher nesse mundo?! Ser mulher nesse mundo é... eu acho que é... é muita coisa! Eu vou falar algumas, mas é muita! Não dá *pra* falar tudo! Vai sempre faltar alguma coisa! Eu acho que ser mulher nesse mundo é você [...] primeiro, [...] de uma forma, eu não sei se é negativa, mas, você ter que lembrar *pra* você mesma, em primeiro lugar, o tempo todo, que você pode; que ninguém precisa dizer *pra* você o que você pode, o que você não pode, o que você deve e o que você não deve – que é algo que você precisa descobrir! E cada mulher é uma! Então, às vezes, alguma coisa que eu posso, a outra mulher ali não pode, mas, o homem ali também não pode, *né?! Então, não é por ser mulher que eu não posso fazer determinadas coisas e não é porque eu sou mulher que eu sou obrigada a fazer determinadas coisas; que é [...] eu ser mulher é descobrir, por mim mesma, o que que eu posso e o que eu não posso; o que eu quero e o que eu não quero! [...]. Essa é uma das coisas! Ah! Segundo:... [...]. Deixe-me pensar! Ser mulher, eu ainda acho que eu ainda tô descobrindo! (RISOS)*

Entrevistadora: (RISOS)

Entrevistada: Por isso que eu preciso pensar! (RISOS) [...]. E eu acho que talvez ser mulher é ter um jeito mais... Mais?! Não sei se é mais, mas é ter um jeito talvez mais leve, mais... A mulher que eu sou, não *pra* todas, porque eu acho que eu não posso ditar o que que é ser mulher *pras* outras! Eu posso falar *pra* mim! *Pras* outras, não! [...]. Mas, eu acho que talvez é [...] ter um jeito mais leve de [...] dizer com firmeza o que eu penso e fazer com firmeza o que eu quero, porque eu já ouvi muitas vezes as pessoas falarem assim: “Nossa! Mas com esse jeitinho, você dá aula no presídio?!” Por que não?! Eu preciso ser, *né?!... carrancuda? Eu preciso ser grande, forte?! Eu preciso ser... [...]. ter uma voz, né?!... mais brava pra ser uma professora eficiente dentro de um presídio?! Não! Eu posso conseguir tudo que eu quero com doçura, [...] com ternura... [...]. Tem uma frase que eu não vou saber de cor, *mais*, eu... diz mais ou menos assim: [...] é quase que a [...]. Eu não vou saber, mas, a ideia é essa: “Que a face... [...] mais evidente [...] da bravura é a ternura!” É algo meio assim, *né?! Então [...] eu acho que, muitas vezes, nós mulheres, nós somos [...] não diminuídas, mais [...] tentam nos diminuir porque a gente parece doce, porque a gente parece frágil, né?! Talvez, a gente tenha uma doçura e uma fragilidade, mas isso não significa [...] que a gente seja menos ou que a gente seja menos capaz! Então, eu acho que é isso! [...] Eu acho que ser mulher**

é talvez [...] aparentar ou ter doçura, aparentar fragilidade, mas ser o que a gente quer, ser o que a gente é!

Entrevistadora: No sistema. O que é ser mulher no sistema?

Entrevistada: No sistema. Nossa! Que difícil! [...] Nunca pensei! Nunca parei *pra* pensar! Eu só sou! (RISOS)

Entrevistadora: E como é ser?

Entrevistada: Isso! E como é ser?! [...]. Eu sou... No sistema, eu sou a mulher que ela não se sente ameaçada! Não me sinto ameaçada. [...]. Às vezes, quando [...] eu volto lá, quando a minha amiga disse que o marido dela falou: “Não vai dar aula!” *Né?! “Você...”* Eu acho... Talvez ele tenha pensado isso, *né?!* Uma menina, *né?!*... mulher, tão fraquinha! “Se fosse um homem...” Quando eu falo isso é porque eu já ouvi isso tantas vezes, *né?!* “Nossa! Você parece tão pequenininha!” Mas, eu acho que a força, ela... [...] Eu não vou bater em ninguém, *né?!* O que que é a força *pra* pessoa? Precisa ser alguém que vai bater? Eu preciso ser forte porque eu vou partir *pra...*? Eu não vou partir, *né?!* Esse não é o meu perfil. Eu preciso ganhar na inteligência, na palavra, no conhecimento. Então, eu acho que ser... ser mulher, *pra* mim, no presídio, é ser alguém que não tem medo, porque eu *tô* lidando com pessoas, e eu estou ali *pra* fazer o meu trabalho; e, eu tenho condição, eu tenho competência *pra* isso! Então, eu vou fazer, *né?!* Em qualquer lugar que eu estivesse, eu iria fazer! Então [...] eu sou quem eu sou em qualquer lugar! [...] Eu estou no presídio, da mesma forma que eu estava no Centro de Línguas; e, eu vou *pra* fazer meu trabalho; eu confio; eu acredito! Então, eu vou! E eu estou ali lidando com pessoas! Tem alguém lá fora fazendo a segurança – *tá* fazendo o trabalho dela! E é isso, *né?!* É isso! É não ter! [...] Eu não tenho medo daquelas pessoas. Eu *tô* ali *pra* fazer o meu trabalho. Então... E eu sou alguém feliz! Eu sou... [...]. Ser mulher no presídio é ser uma professora feliz de *tá* fazendo o que ela faz!

Entrevistadora: Catarina, nessa trajetória de dez anos, teve alguma situação que você viveu como professora ou enquanto... enquanto coordenadora em que [...] a segurança interferiu diretamente no seu trabalho e que te trouxe [...] um certo incômodo e até uma visão de como esse sistema é?

Entrevistada: Ah! Diretamente... Ah! Tipo, de interromper a aula ou de corrigir algo, não! *Mais*, [...] eu já vi de colegas, *né?!*... acontecer com colegas; e, eu já ouvi algo que, mais de uma vez, que me aborreceu muito e que eu tentei responder, não deixei de responder, mas respondi com doçura, que foi:... [...]. “Você *tá* dando aula *pra* bandido? [...]. Você é professora de quê?” – “Sou professora de Inglês.” – “Ué! Mas por que que você não monta um cursinho de Inglês *pra* gente que é policial? Você *tá* desperdiçada aí [...] dando aula *pra* bandido!” Aí, o que eu respondi: “[...]. Ué! Quem sabe eu posso dar aula *pra* vocês algum dia, mas, eu sou professora da Secretaria de Educação! Então, *tô* fazendo o meu trabalho e eu não dou aula *pra* bandidos! Eu dou aula *pra* alunos. Eu tenho alunos ali dentro! E como professora, *né?!*... eu vou dar aula *pros* meus alunos!

Então, se vocês quiserem, tipo, um curso a parte, *né?!?*” Porque é um pensamento... é aquele pensamento que eu já falei algumas vezes, *né?!?*... de que a gente *tá* dando... trabalhando com a escória... Não. Eu sou professora. *Tô* dando aula *pra* alunos! Então, isso [...] Parece algo bobo, mas é algo que mexe muito com a gente! Você *tá* chegando *pro* seu trabalho, *né?!?*... e você ouviu isso, *né?!?* [...] Um agente até uma vez falou comigo: “Ah! Preso tinha que morrer, professora! Por que que você *tá* dando aula *pra* eles?” Então [...] eu acho algo extremamente desrespeitoso... Se a pessoa pensar assim, é extremamente desrespeitoso! Então, é muito ruim! E eu já vi [...] momentos, assim, [...] de repressão, *né?!?* Os agentes *estavam* fazendo o trabalho deles, mas é algo que incomoda muito, *né?!?*... porque é algo que não combina com ambiente educacional! Quando eu digo que [...] a estrutura não é adequada *pra* educação, inclui isso também, *né?!?*... de você ter que passar [...] por situações... Já aconteceu durante a minha aula de... [...] não foi interferência no que eu estava ensinando, mas [...] dos alunos serem constrangidos, mais de uma vez, *né?!?*... [...] de os alunos terem que levantar da cadeira e ter que se amontarem na frente da sala de aula *pra* serem contados por causa de um problema que aconteceu lá; e, os alunos chegaram a falar: “Professora. Eu não volto mais *pra* sala de aula porque...” Porque passou vergonha, *né?!?*... ficou constrangido diante de mim, *né?!?*... da professora! Então, essas cenas já aconteceram! E voltam ali naquele ponto de que se os agentes tivessem o treinamento *pra* trabalhar no sistema prisional [...] *pra* trabalhar no setor de ensino, isso não teria acontecido – dessa necessidade *disso* acontecer! Então, assim, nenhum policial nunca chegou e interferiu: “Olha! Você *tá* falando isso!” Mas já aconteceram essas situações! [...]. E outras mais chatas, que eu prefiro não citar [...] que já mexeram muito comigo e apenas uma vez eu pensei: “O que que eu estou fazendo aqui dentro do sistema?! O que que eu estou fazendo aqui *pra* presenciar essa cena?!” – [...] de novo, não foi relacionada à minha disciplina, mas foi um momento de punição a um interno que aconteceu na minha frente! E, assim: eu não posso [...] interferir no trabalho dele, da mesma forma que eu não gostaria que interferisse no meu – como nunca interferiram –, mas é algo [...] que te faz pensar que a educação foi falha aqui fora! *Né?!?* Isso é reflexo [...] da educação falha aqui fora, aquela correção daquele jeito! Essa é a minha opinião! Posso estar errada – acho que não estou –, mas eu acho que não estou errada!

Entrevistadora: Tem uma coisa que você falou lá no início [...] que você acredita muito [...] na educação e que a educação transformou a sua vida. O que que fez você enquanto [...] pessoa acreditar tanto na educação? O que te levou [...] a acreditar na educação? Você acha que essas pessoas [...] tiveram o mesmo direcionamento? Eu não sei o que que te levou, mas você acha que elas tiveram essa mesma [...] possibilidade de ver a educação com os olhos que você vê?

Entrevistada: De quem você fala?

Entrevistadora: Os alunos que estão no sistema prisional.

Entrevistada: Sim. [...]. Então! Por que eu [...] sempre vi que a educação faz diferença?! Porque eu... Por causa dos meus pais! (RISOS) A minha mãe fez só até terceira série – eu acho que nem terminou! [...]. O meu pai deve ter feito a primeira, por... [...]. A primeira, com certeza! Porque

[...] ele lê muito pouco! [...] Tudo que ele aprendeu – a fazer conta – foi porque ele trabalha; ele precisaria [...] aprender sobre os números; então foi por conta própria! [...]. As minhas irmãs foram alfabetizadas – a maioria delas –, pela minha irmã mais velha, que estudou só até a quarta etapa! Minha irmã que fez até a quarta etapa era professora contratada pelo município *pra* dar aula *pra* todas as crianças da zona rural! (RISOS) E aí, essa minha irmã que fez até a quarta série, então, era a pessoa mais estudada da minha família! E aí... [...]. E foram alguns exemplos que eu fui tendo, *né?!...* que a educação, ela... [...] Eu sempre via a educação como um degrau! Assim: quem estudou mais, chegou até ali! “Ah! Então, a minha irmã, que fez até a quarta, ela já conseguiu chegar até ali! A minha outra, que estudou mais um pouquinho...” Então, eu tive essa visão: que era a educação que iria abrir essas portas e essas janelas que eu tinha falado antes! E realmente eu fui percebendo isso [...] como a educação, ela te faz ser mais respeitado; como as pessoas, elas te ouvem mais, quando você [...] mostra que você tem um conhecimento, *né?!* E isso fica muito claro, *né?!* [...] E eu sempre... eu... [...] talvez seja... [...] tenha... o fato de eu ter estudado *numa* escola de freiras, onde só as pessoas da minha cidade que tinham condições estudavam, *né?!...* era uma cidade do interior, mas quem estudava nesse colégio [...] eram os filhos [...] do diretor do banco; eram filhos de dentistas, de médicos; todos estudavam lá! [...] eu sempre tinha papel de destaque na escola, mesmo sendo a pessoa pobre que estudava lá! Por que? Porque eu [...] conseguia notas altas! Então, ficava muito claro *pra* mim que, apesar de não ter dinheiro, o meu conhecimento me colocava no topo! Então, eu ganhava muitas coisas! [...] Eu fui eleita representante do grêmio da escola... Então, tipo, assim:... Então, eu ganhei [...] das filhas dos ricos, porque eu tinha o conhecimento! Então, isso ficou muito claro *pra* mim desde muito cedo! *Né?!* Então, eu falei assim: “Ah! Entendi o truque!” Então, o truque é saber mais, *né?!* Então [...] isso ficou [...] muito claro *pra* mim! Mais... [...]. E eu percebia, quando eu falei que eu entendi que eu não era mais inteligente do que as minhas irmãs, eu entendi que as minhas irmãs não conseguiam porque elas não tinham tido acesso! Então, hoje, quando eu tento levar *pro* meu aluno [...] quando eu preparo uma aula e eu falo: “Não. Isso não pode ficar de fora! Meu aluno precisa saber disso!” – é pensando que talvez se ele tivesse tido [...] a vaga na escola de freiras, ele não estivesse preso! [...]. (RISOS)

Entrevistadora: Ai! Catarina. Eu quero te agradecer por esse momento, muito, muito mesmo! [...]. Vou deixar registrado o quanto eu te admiro!

Entrevistadora: O quanto você é importante na minha trajetória e o quanto você é importante *pra* educação nos presídios! Muito obrigada!

Entrevistada: Muito obrigada!

Entrevistadora: Lindeza! Ai!

...pelo direito de ser mais.

“Es difícil resistir a la onda, al mar, a las imágenes establecidas, a los procesos confortables y ampliamente aceptados, a la lógica de las pruebas y los resultados, puesto que tanto desde el punto de vista físico como intelectual hay un desgaste para mantenerse contra la corriente. Quedarse con lo existente, obedecer a sus límites, circunscribirse a los sistemas ya ampliamente desarrollados, contribuyendo con una hoja para el árbol del conocimiento es mucho más confortable que intentar sembrar nuevas semillas, además, teniendo que luchar contra suelos infértiles”

(Matos-de-Souza, et.al, 2018).

Quando se aceita trabalhar em ambientes de privação de liberdade há o entendimento que as questões de segurança são mais importantes que qualquer outra coisa. E isso é compreensível até que você tem contato com as pessoas privadas de liberdade. Ao experimentar o sistema prisional sua vida é direta ou indiretamente afetada por todos os processos de desumanização, invisibilização, subjugação e negação de direitos que diariamente presencia seres humanos passar. Seria mais fácil aderir ao discurso de que aquelas pessoas são monstros, irrecuperáveis, indignos de oportunidades porque como na epígrafe acima lutar contra a maré exige predisposição e há, inevitavelmente, um desgaste. Porém, esse cenário contraria aquilo que cabe a educação: “a formação de pessoas, a ampliação da leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de suas condições atuais” (Duarte, 2013, p. 26) e, portanto, não combina em nada com a crença determinista de que aquelas pessoas não podem ser mais do que seres perigosos. Afinal, a educação é um fazer permanente, aberto a mudança que não se fecha no pronto e acabado.

Por esse motivo, as mulheres e os homens não só vivem, mas existem e a sua existência é histórica, pois eles recriam e transformam o tempo todo (Freire, 2021; Freitas et al., 2021).

Observem que em todas as narrativas as informantes descrevem esse vai e vem da ação reflexão na atuação dentro do sistema, não é uma presença passiva e dócil, nenhuma delas demonstra apatia aos desafios apresentados no ambiente do cárcere, nem tão pouco às questões impostas pela segurança, nem se fecham à ideia de seres humanos irrecuperáveis, muito menos a ideia de ressocialização como:

[...] um descaracterizamento “do espírito e comportamento criminoso” e passará a ser um recipiente limpo, puro e imaculado, apto para receber os ares e todo conteúdo da civilização nacional como se fosse um cidadão em processo (Lourenço Filho, 2022, p. 27).

Desta maneira há em cada descrição que elas fazem o reconhecimento dos limites impostos pelo sistema, pelo ambiente, pelo cárcere, mas ao mesmo tempo há uma esperança de superação dessas barreiras em prol da educação e das pessoas. Percebam que a identificação daquilo que impede a educação de acontecer nas prisões (situações desafiadoras) é uma forma de se conscientizar sobre a realidade e fazer projeções de como resolver a situação (apenas as limitam), nunca é uma realidade dada e intransponível. Elas assumem em suas narrativas “uma postura decisória frente ao mundo, do qual se “separa”, e, objetificando-o, o transforma com sua ação” (Freire, 2021, p.126).

Essas mulheres em seus relatos, revelam as forças opositoras aos processos de emancipação sofridos pela educação ao tentar desenvolver qualquer ação junto a pessoa privada de liberdade. São os mecanismos de subjetivação que tentam tornar as pessoas em cárcere animais irracionais sem o direito de ser, saber e poder, marcas da colonialidade, do racismo estrutural, que retiram deles não só o direito de ir e vir, mas o direito decisório e, portanto, o poder de transformar o mundo, e a sua realidade. Por isso, a educação emancipadora em ambientes de restrição de liberdade é considerada tão subversiva e “perigoso”, pois seu caráter problematizador reforça a mudança.

O processo de aprisionamento e adestramento impostos pelos sistemas penitenciários, assim como o processo de escravização no período colonial tem a intencionalidade de tirar das pessoas o desejo ontológico de serem mais, de criarem e transformarem o mundo através de sua ação, assim, os reduzem aos anseios de um sistema socio-político-econômico que definem até onde podem ir, o que merecem, o lugar onde podem ficar.

Os processos de invisibilização, de subjugação, de subalternidade impossibilitam que as mulheres e os homens em privação de liberdade possam ir mais além de si, trata-se de um processo

de animalização cuja adaptação aquela situação posta é a única forma de sobreviver, assim os impede de pensar além das necessidades físicas. Essas pessoas deixam de ser sujeitos de direitos, por isso os presídios superlotados, a comida ruim, os maus tratos, o mau cheiro, a pessoa que fica doente por dias sem atendimento, o índice baixo de atendimento educacional, a falta de perspectiva, a cultura do medo (EMERJ, 2023) são formas de manter as pessoas em uma situação tão crítica, tão controlados que “os transformam em coisas, em algo que é como se fosse inanimado” (Freire, 2021, p. 64) que os impossibilite de pensar além daquilo, de forma a reforçar estereótipos construídos antes mesmo de chegarem as prisões.

Neste sentido a EJA nas prisões como reconhecimento do inacabamento do homem, visualiza-o como “seres além de si mesmos, como projetos” (Freire, 2021) e, portanto, torna-se a possibilidade de reconstrução de histórias de vida, permitindo a desconstrução de estereótipo (Mantelli et al., 2021; Ribeiro, 2022), devolvendo as pessoas privadas de liberdade o status de sujeitos de direitos, por meio dos processos de reflexão e ação, cuja a fonte de conhecimento reflexivo e criativo constitui a práxis. Em um constante movimento essas pessoas serão capazes de uma ação transformadora de sua realidade objetiva, criarem história e “se fazerem histórico-sociais” (Freire, 2021, p. 128), ressignificarem seu passado e saírem sair do processo de culpa pelo crime cometido, que os leva a pensar que merecem sofrer todo tipo de processo de desumanização vivido nos ambientes prisionais, de forma a viver as oportunidades no presente e vislumbrar um futuro.

É nessa perspectiva de educação, que Delzair, Libélula, Malu e Catarina dizem que é preciso manter o diálogo constante para ir avançando e, muitas vezes, é preciso ir avançando as instancias do chefe do NUEN à juíza da VEP, se for preciso, por entenderem que há “situações-limites” que precisam ser vencidas para desnaturalizar os mecanismos de desumanização que impedem as pessoas privadas de liberdade de terem seus direitos garantidos e respeitados. Elas demonstram o quanto que conscientes de seu papel social dentro do sistema é importante para transformar essa realidade. Tal engajamento demonstra a coragem de ir além do ensinar a ler e a escrever, fazer conta, passar o aluno de uma etapa para outra, trata-se de sair em defesa de uma educação como prática da liberdade (Ribeiro, 2022; Freire, 2021; hooks, 2020).

Observem que nas narrativas das professoras/coordenadoras há sempre a luta por estabelecer a educação dentro do sistema. Reafirma a educação de jovens e adultos nas prisões como modalidade de ensino. Daí a importância de ser Educação de Jovens e Adultos e não um

recorte do ensino “regular”, para não reproduzir os moldes da educação hegemônica. Recordemos que nos meus primeiros anos de docência, como narrei anteriormente, as coordenações eram um movimento constante manter a educação nas prisões uma vez que não havia uma escola institucionalizada, e uma luta constante para resolver os inúmeros problemas de segurança, tamanha a fragilidade de se manter esse direito constitucional quando não se tem autonomia.

E mesmo a escola institucionalizada, recentemente, a comunidade educativa do CED 01 de Brasília foi surpreendida com a portaria da Secretaria de Administração Penitenciária (Distrito Federal, 2023) instituindo como competência da Gerência de Políticas Penitenciárias (GPP/SEAPE) a oferta da educação presencial ou distância em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do DF e outras destinações. Aparentemente, parece um documento normativo burocrático de rotina, mas, na prática, ele retira da unidade escolar a autonomia conquistada com a institucionalização. Várias das designações dessa gerência são atribuições de uma unidade escolar “regular” na rede da SEEDF. Essa Unidade Escolar já vive “militarização indireta” da EJA, pois a parte disciplinar da escola nas prisões sempre esteve sob a responsabilidade da segurança. O atual documento tira a autonomia da gestão democrática, pois de certa forma funciona como uma gestão paralela. A resolução nº 2 da Câmara de Educação Básica – CNE que institui Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nas Prisões em seu art. 3º inciso I estabelece que a oferta de educação é responsabilidade da Secretaria de Educação ou órgão equivalente em parceria com as Secretarias de Administração Penitenciária e não o contrário.

Se CNE diz que a responsabilidade de ofertar é da SEEDF por que uma gerência da SEAPE tem as mesmas atribuições da escola? Porque as autoridades educacionais priorizam a rede “regular” de ensino, sobretudo o ensino fundamental. A EJA nunca é prioridade e se for possível delegar a outro a responsabilidade, mesmo incorrendo no risco de ter os princípios dessa modalidade ignorado por falta de formação, ou antagonismo, a gestão optará por designar. Isto porque tem dificuldade de formular políticas públicas para presos e muitos se consideram alheios a essa responsabilidade (Graciano & Schilling, 2008).

Ocorre que tal fato fere uma legislação e atenta violentamente contra a comunidade educativa observe:

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento. Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como

situação violenta. Não importa os meios usados para essa proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (Freire, 2021, p. 104).

Além disso, a prisão é uma instituição de controle repressivo, mas não é transparente sendo pouco acessível à visibilidade externa, assim é importante que tudo esteja sob comando para que o que se sabe e o que circula entre o que pode ser verdade e a verdade possa ser passível de controle (Adorno, 1991; Graciano & Schilling, 2008). A visibilidade do que se faz está muito mais atrelado a propaganda da boa administração penitenciária do que ao processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade.

A preocupação são de várias vertentes, mas Lourenço Filho (2022) nos chama a atenção a: [...] tem escola, então pode ter comida azeda, banheiro sujo, falta d'água, lotação muito acima da quantidade de leitos disponíveis ou convivência razoável? Tem escola, então pode legitimar a ressocialização, mesmo sob corte de cabelo compulsório, adequação no andar – “mão para trás e cabeça baixa”- e ausência de oportunidades que estimulem a vida no contexto externo e não dentro deste antro de perversidade e humilhação? (Lourenço Filho, 2022, p.45).

Isto significa dizer que se já é difícil conseguir desenvolver EJA com seus princípios norteadores devido aos antagonismos presentes neste ambiente sendo a escola a responsável pela oferta da educação, imagine a dificuldade de realizar educação libertadora e emancipadora quando o responsável passa a ser a segurança. “A busca do ser mais, porém não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas, entre opressores e oprimidos” (Freire, 2021, p. 105). Neste cenário, se apresentará, constantemente, o discurso técnico e científico do crime, pena e criminoso no viés de legitimidade do sistema de forma a aceitá-lo sob a conduta moral coletiva como expressão eficaz do poder do estado para impor e manter a ordem social (Chies, 2013). Haverá sim o incentivo de uma prática bancária em que o fundamental é amenizar as situações mantendo as consciências imersas nelas.

Neste tipo de contexto os profissionais de educação estarão submetidos a uma pressão psicológica, emocional capaz de leva-los a um estagio de adoecimento, pois cientes de seu papel social serão obrigados a aceitar as imposições ou aceitarão as sanções por ousar pensar diferente o sistema. Consistindo, portanto, na domesticação do docente que deve “permanecer dócil, anulando seus sentimentos e perdendo de vista o que significa ser humano” (Lourenço Filho, 2022, p. 21). Como promover educação libertadora, em e para os direitos humanos quando os próprios

professores estão silenciados? Assim, a falta de autonomia e independência da administração penitenciária prejudica sobremaneira o trabalho dos professores nas prisões (Duarte, 2013), pois para uma educação humanista e libertadora está em mulheres e homens submetidos à dominação lutarem por sua emancipação, como sujeitos do seu processo, superando a alienação, o autoritarismo, a falsa consciência de mundo (Freire, 2021).

Diante desse cenário, as informantes já indicou o caminho, é primordial que seja instaurada uma comissão de acompanhamento em que haja a integração de multiprofissionais e de vários segmentos da sociedade. A comunidade educativa precisa da mobilização de várias pessoas, que sensíveis a causa estejam comprometidos a acompanhar, fiscalizar e exigir o cumprimento do que está previsto em lei e sugerir as mudanças necessárias junto com a escola (gestão, coordenadores, professores e alunos) possam lutar para que a educação possa acontecer seguindo os princípios norteadores da EJA.

Destarte, o PDE (Distrito Federal, 2015) prevê na meta 10, construído com a participação da comunidade educativa na estratégia 10.5 prevê a constituição de comitê permanente com o Fórum Distrital de Educação e parceiros, incluindo SEEDF, FUNAP, OAB, SINPRO/DF, GTPA – Fórum EJA, MP e a Promotoria de Defesa da Educação cuja a finalidade é acompanhar, monitorar e avaliar a execução do plano de oferta da educação nas prisões do DF no período de 2015 a 2024, apesar de não ter a necessidade de nenhum recurso financeiro, até o início de 2023 esse comitê ainda não tinha sido constituído. Somente em março de 2023 houve o primeiro contato da SEEDF com algumas instituições para indicações de membros titular e suplente para compor o comitê, mas até maio deste mesmo ano não houve nenhuma reunião para deliberação, ou apresentação dos resultados sobre PDE. Observem que há representação de várias entidades da sociedade neste comitê, mas não há representantes dos alunos privados de liberdade e nem da unidade escolar, o que configura um erro, pois são as vozes que precisam ser ouvidas antes de qualquer outra e não pode ser por representação, precisa ser por participação efetiva de seus pares. Toda a construção deve ser realizada com a comunidade educativa, eles não podem ser apartados do direito de dizerem como deveria acontecer a educação dentro dos ambientes de privação de liberdade. Todo movimento que não incluiu os gestores, coordenadores, professores e alunos é um ato opressor, silenciador que não contribui com a gestão democrática e com a formação de cidadãos. É primordial que reflitam sobre sua própria situacionalidade, na medida que são

desafiados por ela, agem sobre ela, pois é no pensar, na ação, e no superar que vão se constituindo como cidadãos, como seres históricos, como sujeitos (Freire, 2021).

A mobilização de audiências públicas, o fortalecimento das instancias da gestão democrática, a aproximação dos familiares, a luta por formação continuada, a realização de seminários, também, podem ser outros movimento que a escola realiza na tentativa de não se deixar ostracizar dentro das prisões. É preciso que a sociedade saiba que essa escola existe e que há profissionais comprometidos, engajados e competentes na luta por uma educação pública de qualidade.

Por fim, a luta apresentada por essas quatro mulheres precisa servir de luz para guiar a formulação de novas estratégias e políticas públicas em ambientes de privação de liberdade. A experiência delas nos mostra que é possível construir um projeto digno e mais humano de atendimento nas prisões. É preciso que haja maior articulação, comprometimento e engajamento entre os responsáveis por essa modalidade de ensino e pelas prisões. Nós enquanto sociedade não podemos nos eximir de nossa responsabilidade de ajudar a pensar essa realidade da qual, também, somos parte. Precisamos romper com o pensamento hegemônico excludente que hierarquiza nossas relações e nos coisifica para atentos aos processos de desumanização criar mecanismos de inclusão e participação social, principalmente quando estamos falando de educação. Finalizo essa pesquisa e apresento no próximo capítulo uma proposta pedagógica que vai de encontro à perspectiva emancipatória da educação e a possibilidade de dar as pessoas privadas de liberdade o título de sujeitos da EJA, de sujeitos de direitos, de seres humanos, de cidadãos.

– Capítulo 4 –

AÇÃO EDUCATIVA NAS PRISÕES DO DF:

A (auto)biografia como pedagogia da resistência e emancipação do sujeito em cárcere

“Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso.”

(Gonzalez)

A epígrafe que abre o capítulo deste trabalho de pesquisa nos propõe reflexões sobre como são feitas as políticas públicas para os diversos grupos de nossa sociedade. As pessoas são, muitas vezes, usadas para promover a bondade daqueles que se veem como superiores e compadecidos da miséria do outro. Mobilizam-se para fazer caridade, numa espécie de

autopromoção. Assim, mantém o pensamento colonizador demonstrando saber mais que as próprias pessoas que sofrem.

A práxis da educação popular nos mostra a importância da construção coletiva em um processo dialógico-dialético como maneira de desvelar vozes e sentidos da educação. Desta maneira, essa ação educativa foi pensada buscando trazer ao centro os alunos a quem se destina a educação de Jovens e Adultos nas prisões como atores principais do processo de ensino aprendizagem. Trata-se de propor à Unidade Escolar uma ação educativa capaz de trazer as vozes silenciadas nos ambientes de privação de liberdade, trata-se de fazer educação em um espaço que costuma ser esquecido pela sociedade, que é o ambiente das prisões. Esse “pensar” se distancia da visão hegemônica de proposta educativa construída de cima para baixo, pois é um pensar *com*.

Buscaremos construir uma percepção junto com as pessoas, ou seja, é uma proposta que considera o ambiente, os humanos e a relação entre todos eles, uma relação que se direciona para o envolvimento construído a partir do pertencimento. Sendo assim, traremos a proposta de encontros em que os alunos possam expressar a partir das suas narrativas como gostariam que fosse a escola dentro das prisões. O objetivo é contribuir com a construção das diretrizes operacionais da EJA nas prisões sobre as percepções dos alunos, enquanto atores curriculantes, acerca de si mesmos e da escola do CED 01 de Brasília.

Ademais, essa perspectiva possibilitará que os alunos se percebam como os atores curriculantes concebem a realidade em que vivem, buscando compreender suas visões e necessidades sobre o ambiente escolar. Os alunos só serão protagonistas de sua trajetória educativa na medida em que participarem do processo de elaboração do currículo, colocando em pauta suas expectativas e anseios.

O projeto apresenta em sua essência a pedagogia crítica e possibilita a participação ativa dos atores envolvidos na escola e das mediadoras. Vamos pensar nesse projeto a partir de três pontos distintos: o primeiro quem é sujeito de direito em cárcere; o segundo é como esses sujeitos veem a escola nas prisões; e o terceiro como gostariam que fosse essa escola, no sentido de perceberem que essa EJA nas prisões precisa ser construída com a participação de toda a comunidade educativa e, assim, é essencial a participação do estudante.

Nesta perspectiva será defendido a (auto)biografia como estratégia de resistência pedagógica nos ambientes de privação de liberdade. A escolha por estes instrumentos viabiliza o contar e recontar das histórias de vida desses sujeitos fazendo emergir aquilo que consideram de mais relevante sobre a experiência de estudar no cárcere, levando-os a refletirem sobre essa

realidade e contribuindo com informações que sinalizarão como ocorre a EJA nas prisões nos levando a pensar como deveria ocorrer a assistência educacional para garantir os direitos humanos e a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Em suma, essa proposta torna-se relevante e inovadora enquanto questiona a realidade das prisões e a forma desumana que são tratadas as pessoas custodiadas pelo estado brasileiro, trazendo ao debate os sujeitos da EJA nas prisões ao centro. Sendo assim, abre possibilidades para construção de novos horizontes acerca dessa realidade, pois possibilita que os estudantes em cárcere se vejam e sejam vistos como sujeitos produtores de novas epistemologias, protagonista efetivamente do processo de “ressocialização” conforme previsto nas legislações vigente. Além disso, possibilita a compreensão de que há outras maneiras mais eficazes de tratar as pessoas em conflito com a lei, tirando-os da subalternidade, dando-lhes visibilidade e viabilizando uma educação que os possibilitem serem mais.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: resistência pedagógica nas prisões

No âmbito educacional, as prisões, sendo um mundo fechado em si mesmo, denota, para muitos, um sentimento duplo: surpresa e incômodo. Surpresa porque muitos desconhecem a existência de atividades educacionais nas prisões; e, incômodo porque, para boa parte da sociedade, parece um projeto que nasce no fracasso, pois socialmente se tem a crença de que as pessoas em privação de liberdade são perdidas e irreversíveis, não merecedoras, dado os índices de violência e reincidência noticiados diariamente. Porém, a referida maioria ignora a negação de direitos aos quais estão submetidos aqueles em cárcere desde suas origens (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Onofre, 2015; Paludo, 2015) e não se preocupa em entender tal realidade com a seriedade e justiça exigidas, reproduzindo discursos de ódio e vingança pautados no senso comum sobre o cárcere, a criminalidade, o sistema prisional e as pessoas presas.

Diante dessa conjuntura, promover a educação nas prisões é um ato heróico e corajoso de quem, por algum motivo, resolve olhar para aqueles que ninguém quer enxergar. Todavia, tal ato, além de corajoso e heróico, precisa ser um compromisso diário de resistência pedagógica, de quem, estando nos ambientes de privação de liberdade, busca engajar-se de modo a ir desvelando o mundo de situações discrepantes impostas a partir de uma cultura opressora. Assim, ao entender os mecanismos que operam para manter as pessoas privadas de liberdade em um processo constante de negação e violação dos direitos humanos fundamentais,

o professor busca posicionar-se criticamente em face dessas condições de opressão e desumanização no sentido de suscitar a construção de uma pedagogia crítica que almeje a transformação dessa realidade.

Faz-se importante, então, “o enfrentamento das “situações-limites³⁹”, para ser possível ir além, permitindo a construção de uma educação que se possa ousar, mudar, transformar e sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita” (Freitas et al., 2021, p. 107). Não se tem aí um movimento fácil, muito menos uma decisão que se realiza de modo “solo”, sem a coletividade. Tem-se a exigência de uma constante a renovação do desejo de seguir um caminho diferente, que garanta àqueles em cárcere uma educação libertadora. Dessa feita, é necessário romper com o ideário do que é ser um bom professor que leva a reproduzir uma pedagogia da obediência e praticar os ditames do colonizar, e desenvolver a criticidade necessária para estabelecer uma pedagogia da resistência realmente capaz de conduzir à liberdade (Matos-de-Souza, 2023).

Nesse íterim, é preciso salientar que a presente proposta de ação educativa nas prisões fez-se uso do método biográfico e das narrativas (auto)biográficas para escutar os alunos, sujeitos de direito, do sistema prisional do Distrito Federal. Logo, como objetivo, buscou-se expor as narrativas (auto)biográficas como estratégia de resistência pedagógica à epistemologia hegemônica silenciadora, trazendo o princípio do diálogo, da palavra compartilhada, cheios de sentidos e significados, como táticas para romper o silenciamento das pessoas em cárcere e devolver o reconhecimento de que podem ser mais, corroborando com a luta contra o projeto colonizador, desmistificando, assim, a ideia de meritocracia que torna o Brasil desigual e distante de uma verdadeira democracia.

Diante dessa lógica, as linhas que se seguem trouxeram, de forma argumentativa, os motivos pelos quais os atos de narrar e escutar as histórias de vida das pessoas em cárcere são tidos como transgressores no sistema penitenciário, mas, ao mesmo tempo, libertadores para aqueles que promovem a educação nas prisões, pois instaura a possibilidade de construção de identidades, tornando-os sujeitos a partir de um processo dialógico que conduz ao pertencimento.

Destarte, a narrativa (auto)biográfica podem ser utilizada como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões em prol da recuperação da identidade

³⁹ Termo utilizado por Paulo Freire para designar os limites impostos pelo sistema opressor e desumanizador que pretende fazer com que as pessoas acreditem que ali terminam as possibilidades de ser mais (Sanches; Gomes, 2021).

roubada dessas pessoas ainda nos bancos escolares, quando crianças. Dessa maneira, ao poder falar, o sujeito se torna um ser falante, protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história de vida, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento (Freitas et al., 2021). Ao saber sua identidade, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, em uma perspectiva contra hegemônica, tem-se a possibilidade de tomar posse daquilo que constitui cada um como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje.

Em outros termos, é primordial instituir uma educação libertadora, emancipatória, contrapondo o dia a dia de repressão e silenciamento imposto nos ambientes de privação de liberdade (Alves-Bomfim, 2022; Freire, 2019; Onofre, 2015; Paludo, 2015). Ao passo que o sistema prisional impõe uma cultura de apagamento das identidades como processo de ressocialização e domesticação dos corpos, a escola, ciente de seu papel na EJA, deve propor o oposto, ou seja, o resgate das histórias de vida como processo de socialização, que não tem fim antes da morte, garantindo o constante processo de aprendizagem e reafirmando que não há tempo certo para aprender.

Ademais, é importante esclarecer que o termo “ressocialização” – utilizado nos documentos oficiais e nas legislações que regem o sistema prisional para designar a função das prisões – mascara a crença do antissocial, do selvagem, do sem alma, que precisa ser tratado e curado. Tal pensamento foi instituído no período colonial, propagando o fato de que o sistema socioeconômico vigente é “perfeito” e os que cometem crimes são aqueles que desrespeitam essa ordem. Em vista disso, ignoram-se as desigualdades como marcas do processo de criminalidade e culpabilização dos indivíduos por suas “escolhas” (Chies, 2013). Por esse motivo, o termo aqui utilizado para abordar o papel da educação nas prisões será “socialização” – como processo dialético constante de quem se posiciona criticamente frente aos contextos de opressão e desumanização, e entende que todos se encontram em processo de socialização que deve ser compreendido e ressignificado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, o presente estudo foi estruturado de modo a apresentar a importância de trazer a EJA nas prisões como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2021), a partir das narrativas (auto)biográficas dos alunos, possibilitando que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores um caminho de aprendizagem em que não

se tornem depositário⁴⁰, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se.

Seguindo esse raciocínio, nas linhas que se seguem foram tecidos argumentos sobre a possibilidade do uso das narrativas (auto)biográficas na escola nas prisões como metodologia que busque a construção de uma pedagogia da resistência, onde os professores, sensíveis às problemáticas dos oprimidos e esquecidos, proponham-se à luta e ao engajamento em busca da emancipação humana (Freitas et al., 2021) trazendo a compreensão dos percursos formativos em educação a partir das subjetividades. Isto posto, é basilar a escolha da escola que oferta a educação dentro do sistema prisional, visto que a utilização desse instrumento nos processos educativos promove a emancipação e a socialização da EJA nas prisões.

Logo, buscou-se, na tessitura dos estudos sobre o (auto)biográfico, compor a colcha de retalhos para defender a (auto)biografia como instrumento para a construção de uma pedagogia de resistência, alicerçada nos fundamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire, opondo-se, a vista disso, à epistemologia hegemônica que mantém as prisões como segregadora dos indesejáveis.

Educação emancipadora: o direito de dizer-se

O processo educativo dentro das prisões faz parte da EJA como modalidade de educação básica – avanço que foi trazido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Inclusive, tal modal de ensino passou a ser reconhecido com as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas que, ao desejarem estudar, tivessem a possibilidade de fazê-lo a qualquer tempo.

O avanço em questão possibilitou um olhar mais específico aos sujeitos da EJA que não tiveram ou interromperam suas trajetórias escolares, repetindo histórias de negação, coletivas e familiares, de direitos.

Nesse sentido, reconhecer o enraizamento dessa negação na constituição da identidade coletiva, social e popular, é fortalecer as bases fundantes dessa modalidade de educação, entendendo que não se tem aí uma oferta individual de oportunidade perdida, mas sim, a luta pelo direito e pela dignidade furtadas desde a constituição do Brasil.

⁴⁰ Na educação bancária, os alunos são seres pacíficos que recebem os depósitos de conteúdos de seus professores e, ao final de um período, fazem saques daquilo que depositaram através das provas (Brighente; Mesquida, 2016).

Ao professor, cabe pensar e construir estratégias, de forma emancipatória, para compilar os objetivos trazidos pelos sujeitos que retornam aos bancos escolares, permitindo, sobretudo, a desconstrução de certos estereótipos (incapacidade, falta de inteligência, impossibilidades de ser, saber e poder) que essas pessoas carregam ao longo de suas trajetórias.

Em vista disso, tal modalidade de ensino não pode, em nenhuma hipótese, ser o recorte da educação “regular” ou a reprodução da educação hegemônica, da educação bancária, que nada diz sobre o processo de vida das pessoas e que, por vezes, está desconectada dos contextos de onde vêm esses sujeitos (Alves-Bomfim, 2022; Freire, 2019). Portanto, a EJA nas prisões não se configura em depositar nos alunos a crença de liberdade, mas sim, consiste na “horizontalidade dos sujeitos em sala de aula” (Freitas et al., 2021, p. 106), em um constante processo de dialogar, compreendendo que não se trata de uma doação do que se sabe para aquele que não sabe, mas de um constante processo de problematização e conscientização que se faz no processo dialético (Freire, 2019) ao valorizar o fazer do povo como expressão política de si mesmo, na concepção “ético-política” (Onofre, 2015; Paludo, 2015; Freire, 1996) que passa pelo reconhecimento de seus saberes, suas histórias, suas verdades e suas realidades.

De fato, essa perspectiva educativa nas prisões é ainda mais necessária, pois, as estruturas de opressão não permitem que as vozes sejam escutadas, muito menos têm-se espaços para a articulação da diversidade que elas trazem. Em um contexto onde os processos de repressão e de invisibilização são tão acentuados, optar por não trazer os princípios fundantes da EJA e reproduzir o ensino “regular” é compactuar com o projeto de extermínio epistêmico dessa parcela da população que se encontra reclusa, submetida à violência cotidiana e ao desrespeito dos direitos humanos fundamentais de forma desumana (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020; Rodrigues, 2019), comparável ao absurdo que foi a escravidão imposta às pessoas negras no Brasil de outrora.

Ante o exposto, as narrativas (auto)biográficas rompem com a perspectiva de meritocracia e propõem a luta por reconhecimento, que tem seu início na experiência concreta de desrespeito, em um processo de humanização, libertação e emancipação, que expressa a dignidade humana dos desalmados e desvalidos como princípio basilar da inviolabilidade humana (Freitas et al., 2021) – o ato de narrar é uma experiência ontologicamente humana. Neste sentido, o resgate da história de vida é a possibilidade de torná-los vivos (Arfuch, 2010) com base em suas memórias, “preservando os registros mais sensíveis de identidade” (Matos-de-Souza, 2022a, P. 492) e possibilitando a enunciação dos sujeitos no reconhecimento de seus saberes, de suas histórias e de seus conhecimentos.

Consequentemente, a enunciação da pessoa em cárcere como sujeito constitui um passo importante para uma escola que visa a inclusão, e não a exclusão desta. Nessa toada, o trabalho com narrativas (auto)biográficas pode anunciar o processo de luta pela vida, marcando e ressignificando as memórias que antes prendia o sujeito na desvalia⁴¹ para a auto valorização, o autoconhecimento, a emancipação e a formação de subjetividades inconformistas (Ribeiro, 2022; Freitas et al., 2021; Souza, 2020; Arfuch, 2010).

Nessa lógica, a existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, tendo em vista que o mundo pronunciado retorna com problematizações. Desse modo, não é no silêncio que os sujeitos se fazem, mas sim, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2019). Trazer ao espaço pedagógico as vivências e as experiências é anuir para que essas pessoas se percebam construtores de conhecimentos e não receptores pacíficos de teorias e narrativas que nada dizem sobre a realidade que vivem, mantendo-os excluídos, subjugados, invisibilizados, apagados, como se não deversem existir.

À vista disso, ao entender tal metodologia como caminho de resistência no exercício de interpretação do eu e do nós, tem-se a possibilidade de compreensão das experiências das pessoas em cárcere como múltiplas e formadoras, e não como definidoras do ser neste mundo, ao passo que ao narrar suas histórias de vida, colocam “ordem” no existir, explicitando o complexo do ser, abrindo espaço para performar, resistir, reler e reinterpretar o que antes era fatídico e imutável, construindo, assim, novas nuances, recriando seus atos (Souza; Vanzuita, 2022; Freitas et al., 2021; Matos-de-Souza, 2021; Souza, 2020).

Como tal, Emicida, Majur e Vittar (2019), no trecho da música intitulada *AmarElo*, tratam das cicatrizes como marcas de uma trajetória que não são o centro da existência; são coadjuvantes, figurantes, dado que, se tidas como centro, impedem o sujeito de ter voz, tornando-o alvo fácil, insistindo, desse modo, em não ser resumido à sobrevivência, em razão de ser o mesmo que roubar o pouco de bom que viveu – é como se ele não pudesse ser mais nada. Acertadamente, a letra da música em questão propõe falar de vivências, a partir do eu, desmistificando a ideia de que o ser humano é resultado imutável das tragédias que lhe ocorreram, abrindo a possibilidade de ressignificação daquilo que foi vivenciado sob sua ótica, que lhe garante pertencimento, e não sob o ponto de vista do outro, que o leva a exclusão.

⁴¹ A autodesvalia é característica dos oprimidos; é o resultado da introjeção, a partir da visão dos opressores. De tanto escutarem de si que são incapazes, que nada sabem, terminam convencidos de suas incapacidades (Freire, 2019).

No que concerne ao ato de narrar-se, tem-se a possibilidade de desconstruir o muro do silêncio e da invisibilidade, ensejando o renascer materializado na escuta que reconhece e possibilita a existência. Sobre a questão, Freire (2019) aponta que os educadores libertadores devem assumir o momento do educando, partir do seu aqui e agora como via superação da sua ingenuidade, constituindo-se a partir da “denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizando sujeitos na busca por transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e autonomia” (Freitas et al., 2021, p. 103).

Destarte, as narrativas (auto)biográficas abrem essa possibilidade, tendo em vista que revelam que as pessoas em cárcere são sujeitos (falantes) em uma relação dialógica/horizontal entre os pares, e não objetos descritos e definidos pelos crimes que cometeram; ou seja, deixam de ser objetificados, caracterizados em uma relação de poder extremamente violenta (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020). Por isso, “as narrativas que a pessoa faz da sua vida devem ser capazes de fazer dela sujeito e autor da sua própria história” (Freire, 2021; Delory-Momberger, 2021).

O ser humano, ao tornar-se autor de sua história, promove o rompimento do “como me veem” para “como verdadeiramente eu sou”; ou seja, quando o outro “fala de mim, fico preso às suas lentes” cheias de preconceitos, intenções e poder, mas quando “eu falo de mim, tenho a possibilidade” de construir uma versão real ou imaginária “do que eu sou ou gostaria de ser”. Tem-se a saída da subalternidade e o ganho de voz, recuperando as histórias perdidas, escondidas e silenciadas, permitindo o reconhecimento de que homens e mulheres podem ser mais⁴², sendo capazes de pensar certo (Freire, 2019), mesmo quando estão nas prisões. Em outras palavras, é um movimento em defesa da educação forjada na luta a favor das pessoas e de suas vidas desumanizadas pela opressão (Freitas et al., 2021).

Em vista disso, as histórias de vida têm características socioeducativas no processo de ressignificação das experiências vivenciadas, tornando possível o conhecimento de si e a legitimação de novos conhecimentos produzidos (Souza; Vanzuita, 2022). Assim, ao sair da cultura do modo de ser preestabelecido, é possível enxergar as demandas formativas, as referências culturais das pessoas, suas matrizes (Macedo, 2017; Matos-De-Souza, 2021). Ademais, as narrativas trazem novos enfoques ao rememorar o passado com o olhar crítico e renovado a partir do presente, possibilitando intervenção no agora. Logo, traduz-se em uma pretensão pessoal e uma concepção diferente de significado da existência, culminando na

⁴² Freire (2019) acredita que, ontologicamente e historicamente, mulheres e homens podem ser capazes de se perceberem livres, a partir da reflexão-ação, de um diálogo crítico e permanente.

compreensão da conversão da trajetória linear e predeterminada em múltiplas identidades da descoberta de si mesmo (Delory-Momberger, 2021). Nesse caso, a tomada de consciência e a atitude crítica permitem escolher e decidir, libertando o sujeito, ao invés domesticá-lo e subjugá-lo.

Outrossim, ao escutar e falar do outro, fala-se e ouve-se internamente, ensejando a transformação de alunos e professores no ato dialógico em que ambos têm suas vozes ouvidas (Souza, 2020; Freire, 2019; Duarte, 2013). Nessa feita, é possível a construção de novos enunciados e/ou problematizações, tornando-se um recurso inesgotável de possibilidades. Isto posto, as narrativas possuem ação metamórficas para aqueles que escrevem e para aqueles que leem (Souza & Vanzuita, 2022; Matos-de-Souza, 2021).

Quando, na escola, são contadas as histórias das pessoas negras escravizadas, por exemplo, não partem do viés da narrativa (auto)biográfica – sempre é um “outro” que vê e descreve segundo suas perspectivas, que, por mais que sejam repletas de boas intenções, não carregam toda a complexidade de ser negro no Brasil. Em contrapartida, o professor que propõe a construção de narrativas (auto)biográficas do que é ser negro no Brasil oportuniza ao aluno ser construtor de uma verdade que somente lhe pertence, que ninguém lograria descrever mesmo se tivesse presenciado, porque vem carregada de subjetividade, de individualidade incomparável. Assim, ele somente poderia narrar.

Por esse motivo, as narrativas (auto)biográficas se configuram em uma escolha pedagógica que rumam à desconstrução eurocêntrica do conhecimento, de desmistificação da narrativa como universal, rompendo com o processo de descarte do resíduo que não pode ser homogeneizado (Macedo, 2017), abrindo-se ao diferente e permitindo outras narrativas. Como efeito, emerge como ato político (Kilomba, 2020): “[...] defender e justificar o lugar da experiência como elaboração da própria existência” (Matos-de-Souza, 2021, p. 14) na construção de outras epistemologias.

Diante do exposto, é primordial pensar em uma metodologia que desconstrua a escola que reproduz os conhecimentos daqueles que ignoram as realidades e que permite formar, no máximo, bons leitores, que recebem pacificamente conteúdos alheios às suas experiências. Nessa perspectiva, os alunos simplesmente aderem a certos conhecimentos e autores, repetindo suas ideias a serviço de uma ordem que os posicionam na subalternidade, tornando-se incapazes de pensar os seus problemas reais (Matos-de-Souza, 2023). Seguindo essa lógica, faz-se importante construir uma escola que proponha, a partir da história de vida do aluno, da sua realidade, dos seus problemas, do estudo crítico dos conhecimentos, o diálogo e a resolução

dos problemas vigentes, bem como a construção de conhecimentos e de uma sociedade diferente.

À vista disso, a construção das narrativas de pessoas privadas de liberdade incorpora não apenas a palavra de luta, mas, a palavra de dor da opressão – tantas vezes ignorada e silenciada. Ao escutarem seus discursos, ouvem a dor e a emoção contida na precariedade (hooks, 2020) de serem e permanecerem excluídos, de chegarem às prisões e nunca mais sair delas, dado que ao receber o título de ex-presidiários, voltam ao universo ilógico de negação de direito que os trouxeram até a cadeia, sendo levados, novamente, a viver a única opção que lhes resta, voltando a ser juízes e réus de suas próprias ações (Souza; Vanzueta, 2022; Duarte, 2013). Em virtude disso, ao propor o narrar-se como processo educativo, têm-se a possibilidade de converter a cultura marginal em centro e, assim, transformar a negação em afirmação crítica (Matos-de-Souza et al., 2018).

Ao narrar suas misérias, os alunos do sistema penitenciário, privados de liberdade, desvendam a complexidade da micro relação social e econômica em uma tentativa de comunicação (Bueno, 2002) de sua experiência de luta pela vida, pela liberdade e por dignidade, desmistificando o rótulo de “monstros” e de que podiam fazer outras escolhas, passando a compreender e superar as situações limites que os impedem de se tornar verdadeiramente e inteiramente humanos. À vista disso, a compreensão de luta e de liberdade – princípios fundamentais da práxis humana – implica o reconhecimento de poder ser mais, superando a coisificação imposta por um modelo socioeconômico.

O aluno em cárcere tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecendo e afirmando sua própria identidade, nomeando suas histórias, sendo protagonista de uma história (Matos-de-Souza, 2022b; Freire, 2019; hooks, 2020), podendo caracterizá-las de modo a deixar de ser objeto para tornar-se sujeito – o que, até então, a criminalidade lhe possibilitava ser. Nessa lógica, mesmo que tal prática de resgate da identidade se restrinja à ambiência escolar nos espaços de privação de liberdade, tem-se um processo libertador, pois é um reconhecer a si mesmo que transcende o estado físico da reclusão e da subjugação.

Em face ao exposto, mesmo quando se é silenciado, proibido de dizer alguma palavra, “escrevemos mentalmente nossa vida” (Delory-Momberger, 2021, p. 3). Assim, escutar a palavra é torná-la viva; e, pensá-la é a possibilidade de que os sujeitos e conhecimentos sejam partes ativas da construção da educação, ensejando o rompimento do ciclo de internalização da consciência opressora desumanizante para desenvolver sua própria consciência crítica.

Ademais, as narrativas ganham riqueza de detalhes e elucidações, visto que quando se referem ao sistema prisional, não há quem descreva, com riqueza de detalhes, os processos de subjetivação, desumanização e invisibilização, como aqueles que estão em cárcere. Ninguém seria capaz de imaginar o que é o cárcere com maior exatidão conceitual do que as pessoas privadas de liberdade. De fato, qualquer um que tente tal proeza não logrará descrever, conceituar ou pensar essa realidade com a complexidade e os paradoxos que as pessoas em privação de liberdade tem a elucidar.

Não obstante, por vezes, essas narrativas são vistas como um processo de vitimização, malandragem, esperteza, para o recebimento de regalias. Todavia, tais justificativas, quando advindas dos responsáveis pela manutenção do sistema prisional, são “compreensíveis”, em razão deles exercerem papéis diferentes da educação, entendendo a ressocialização como recondução do indivíduo ao “seu lugar” dentro do projeto determinado de ordem social preestabelecido (Chies, 2013). Nessa toada, as prisões funcionam como máscaras de silenciamento e apagamento, centralizadas nos mecanismos de dominação (Alves-Bomfim, 2022; Borges, 2020; Onofre, 2015), cujas posturas lesivas que atingem os sujeitos em uma visão positiva de si são raramente contestadas, mas demasiadamente discutíveis.

Sob outra perspectiva, os educadores devem escutar tais narrativas como parte constitutiva de um ser humano, mesmo se carregadas de criações – o narrar-se não é uma tarefa fácil, pois está cheio de contradições, de dilemas, de sentimentos de inadequação, de não pertencimento, de medo, guiado pelos preconceitos aos quais aqueles que estão em cárcere são vítimas e algozes. Por essa razão,

[...] o conteúdo da narração pode escapar, se perder na ficção. [...] Para além da captura do leitor em sua rede peculiar de veracidade, ela permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de si mesmo como outro" (Arfuch, 2010, p. 53).

O que realmente importa são as estratégias ficcionais de autorrepresentação, o vai e vem da lembrança, o ponto de vista, o que se oculta, o que se revela. É a capacidade auto reflexiva do que ele é (Arfuch, 2010).

Em vista disso, a valorização das narrativas trazidas pelos alunos em questão é a possibilidade da leitura e das releituras de algo construído por eles, em um processo contínuo de devolver-lhes a humanidade há tempos perdida, bem como a oportunidade de reconstrução de sua identidade a partir do autoconhecimento (Ribeiro, 2022; Souza, 2020). Por essa razão,

mesmo na situação de marginalizados e oprimidos, eles não devem render-se ou se integrar às estruturas que oprimem, mas transformá-las em um constante processo reflexivo.

Apesar da forma como se narra ser um reflexo da cultura em que se está inserido e, logicamente, conter modelos, padrões sociais e culturais, têm-se as subjetividades, reflexões e inferências de práxis. Assim, o ser humano, ao ser narrar, expõe os sentimentos que conectam ao passado, corroborando com a construção da identidade particular, permitindo-se estruturar e interpretar o que se vive como parte da experiência e dos significados atribuídos à mesma (Delory-Momberger, 2021).

O trabalho com a (auto)biografia com aqueles em privação de liberdade deve ser desenvolvido buscando resgatar as histórias de vida dentro dos contextos social, político e econômico. O ato de biografar-se torna o indivíduo o centro da sua própria existência a partir de um processo de socialização, que desenvolve sua capacidade de dominar sua experiência, de modo a se tornar sujeito (Delory-Momberger, 2021; Matos-de-Souza et al., 2018).

Entretanto, é preciso compreender que as experiências individuais estão condicionadas a um contexto macro, uma vez que as consequências desse contexto terão reflexo na vida do sujeito; ou seja, o fato de biografar-se não pode lhe atribuir como único responsável por tudo o que lhe ocorre, apesar dele ser o único capaz de descrever o curso real e efetivo de sua vida, com as representações construídas desde a ação reflexiva de sua própria existência – o sujeito compreende que faz parte de um sistema maior. Por causa disso, tal processo se dá via diálogo, uma vez que as construções biográficas não são apenas uma questão pessoal, mas também uma questão social e política de um contexto macro.

Seguindo essa lógica, o ato de narrar-se exige um interlocutor que escuta. Por essa razão, o ato de escutar se constitui na autorização de quem fala. Alguém pode falar quando sua voz é ouvida, e aqueles que são ouvidos, nessa dialética, são os que pertencem àquele contexto e, portanto, podem participar (Freire, 2019; hooks, 2020; Kilomba, 2020). Isto posto, não podem aprisionar, subjugar tempos/espacos históricos concretos a um tempo espaço futuro mitificado, uma vez que toda a intencionalidade pedagógica foi construída com o aluno considerando sua realidade concreta e específica (Freitas et al., 2021). À vista disso, enquanto o sistema prisional propõe veladamente o genocídio epistemológico das pessoas reclusas, tornando-os “menos humanos”, a educação no sistema propõe a ressurreição política, social e cultural dessas pessoas, possibilitando o resgate das humanidades e dignidades pertinentes.

Diante dessa perspectiva, a escola rompe com o trabalho da educação visto como atividade disciplinadora, domesticadora e civilizatória de selvagens, ou seja, rompe com a

“pena educação” (Duarte, 2013), com a educação bancária, que acaba por desumanizar o sujeito, despejando informações que promovem a epistemologia hegemônica em detrimento de tantas outras (Langner & Boneti, 2017). Em contrapartida, quando a escola coloca os alunos como centro do processo, eles passam a ser protagonistas de sua aprendizagem e de seus conhecimentos, instaurando-se o diálogo de sujeitos possuidores de saberes (Freire, 2019; Souza & Vieira, 2021).

Conseqüentemente, ao adotar essa postura, além de promover um rompimento com as lógicas que mantêm a existência das prisões, os professores transmitem aos alunos algumas mensagens que rapidamente são percebidas por eles: “eu sou importante”, “eu sou visto”, “eu sou ouvido”, “eu existo” etc. Tal entendimento posiciona os discentes em um lugar que não poderia ser alcançado em outro espaço dentro da cadeia que não fosse o da escola nas prisões.

Concerne em uma experiência de aprendizagem como revolução, como resistência pedagógica frente às imposições do sistema prisional brasileiro. E mesmo que essa metodologia não os tirem do cárcere, permitem-lhes sair do cárcere intelectual e emocional que o impedia de ser, saber e poder, visto que a educação, a qualquer tempo e em qualquer lugar, é o reconhecimento do inacabamento do sujeito (Freire, 2019) – caminho aberto e constante à aprendizagem e ao crescimento. Tal entendimento consiste em resistir a todo o projeto colonizador racista e injusto que os empurram às prisões. Logo, na medida em que essa metodologia permite que digam como se veem, pensam, falam e criam o mundo, eles se empoderam, potencializando sua autonomia (Souza & Vieira, 2021), constituindo-se como ser humano “amor-poder-saber” (Reis, 2011) na EJA, como ser político que ressurgiu a partir da sensibilidade do perceber-se e dizer-se.

Nessa conjuntura, a escola oportuniza aos alunos tirarem a máscara⁴³ de incapacidade, impossibilidade, imposta socialmente e reforçada de modo sistêmico no contexto prisional, ofertando espaço para que possam ser sujeitos, rompendo com a distância imposta até então. Nessas condições, imbuídos do que são, como sujeitos que pertencem à sociedade, podem discutir problemas enquanto aprendem a ler, escrever e calcular. Por conseguinte, rompem com a alienação e passam a ser conscientes de suas garantias, lutando pelos direitos que lhes são negados (Freire, 2021; Langner & Boneti, 2017; Reis, 2011) dentro e fora do sistema prisional.

⁴³ Máscara é a referência ao artefato usado na época da escravidão, que tapava a boca do negro escravizado. É símbolo de silenciamento, invisibilização, apagamento do ser (Kilomba, 2020).

Entendendo assim, as narrativas (auto)biográficas permitem que o tempo narrado seja o tempo vivido, atribuindo contornos de intersubjetividades e afirmação do eu que se relaciona com o outro e constitui o nós. Logo, o processo de biografar-se compreende uma série de comportamentos pelos quais os humanos trabalham para construir sua identidade para si e para os outros, dando forma própria às suas experiências.

Partindo da afirmação anterior, tem-se o exemplo de Carolina Maria de Jesus (2014), que ousou escrever, mesmo sendo favelada, sem muita escolaridade, sem permissão de ser, saber e poder. Ela o faz em uma postura de resistência, de quem sente os processos de subjetivação, que roubam o direito de dizer quem cada um é, de professar a palavra que se quer. Em sua obra intitulada *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, aquela autora não é reconhecida por uma escrita rica e rebuscada, feita por uma favelada, contrariando Delory-Momberger (2021), quando afirma que há exigência de as narrativas apresentarem uma linguagem aceitável. Ao contrário dessa perspectiva, Jesus (2014) foi reconhecida porque sua obra, apesar de apresentar uma linguagem simples, expõe o relato de um cotidiano de uma favela com riqueza de detalhes, criticidade e sem falseamento da realidade, que somente poderia ser descrita por quem lá viveu. Ademais, sua narrativa não representa um processo de autopromoção ou visibilidade dos atos de caridade empreendidos quando a sociedade resolve olhar para essas realidades, mas se configura em uma narrativa do cotidiano, da luta pela vida, pela dignidade roubada, pelo exercício de fazer valer seus direitos, sua cidadania; é a voz insistente em busca de quem a ouça.

A vista disto, somente quem vivenciou poderia narrar aquilo que se é levado a ignorar ou a interpretar segundo uma ótica preconceituosa e injusta com a profundidade necessária para, socialmente, reconhecer-se perpetrador das desigualdades. Nesse processo de narrar-se, Jesus (2014) ganha voz, autoria (Matos-de-Souza, 2021) e consciência da opressão vivenciada nos processos de subjetivação, invisibilização e subalternidade que sua condição de mulher, preta e pobre, impõe como marca da cultura colonizadora hegemônica, pautada na meritocracia e no genocídio epistêmico.

Nessa toada, a ruptura com os mecanismos de perpetuação da educação hegemônica exige que os professores que atuam fora e dentro das prisões aprendam a escutar os alunos (Freire, 2019). Destarte, o processo de escutar passa pelos mecanismos de defesa do ego análogos aos descritos por Kilomba (2020) em sua obra intitulada *Memórias da plantação*:

episódios de racismo cotidiano (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação)⁴⁴. O professor que atua nos presídios, também necessita superar os recursos de defesa do ego para, de fato, escutar os alunos que estão privados de liberdade. Tem-se aí um processo que consiste em o professor abandonar a autossuficiência que o afasta do povo, para ser um companheiro que pronuncia o mundo junto com o aluno, permitindo serem homens e mulheres com o outro, sabedores que não são pessoas totalmente ignorantes, nem totalmente sábias, mas são sujeitos na busca de saberem-se mais (Freire, 2021).

É fundamental que o professor identifique os elementos que o constitui como docente nas prisões no viés libertador; e, tomado dessa consciência, viver constantemente o reconhecimento dos privilégios em sua trajetória, bem como descobrir-se como perpetrador da meritocracia, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades étnico-raciais que alimentam o racismo estrutural (Davis, 2021), mesmo que tenha feito isso de forma inconsciente.

Isso porque, como parte da sociedade vigente e imerso nessa cultura, é necessário entender que, por vezes, se reproduz os pensamentos do projeto colonizador. Por esse motivo, a importância de entender o quanto se está alienado nessa cultura, para desconstruir a educação bancária e passar a promover, junto ao aluno em cárcere, uma educação protagonista e libertadora. Assim, percebendo-se parte desse coletivo, busca-se investigar as posturas que mantém cada um como perpetuador dessa lógica que exclui, subalterniza, invisibiliza e apaga parte seleta da sociedade de então. Imbuídos dessa consciência, cada um é chamado a desprogramar, desnaturalizar, desterritorializar as lógicas convencionais de compreensão da realidade (Macedo, 2017). Conseqüentemente, cada um é chamado a trabalhar e cultivar o ato de pensar, levando à criação de novas possibilidades de reinvenção e de novos sentidos, a partir de um olhar crítico, atento e analítico sobre as realidades que gritam nos corredores das prisões, não se permitindo mais fechar-se às convenções impostas pelo sistema.

Como resultado desse novo pensar, os professores comprometidos optam por uma pedagogia da resistência, humanista e libertadora, uma vez que, ao compreenderem o mundo de opressão, despertam para se comprometer, na práxis, com a transformação dele e, a partir dessa transformação da realidade opressora, tornam-se homens e mulheres em constante

⁴⁴ Segundo Kilomba (2020), a negação é um mecanismo do ego que opera inconscientemente, protegendo cada um de conflitos emocionais a partir da recusa – processo de não reconhecimento da verdade. Posterior à negação, vem a culpa no processo em que o indivíduo impõe ao outro a responsabilidade, daquilo que teme reconhecer em si mesmo. Depois, a vergonha está conectada ao sentido de percepção, ajudando a perceber as discrepâncias – resultado desse conflito. Em seguida, tem-se o reconhecimento, que é a passagem da fantasia à realidade. Por fim, tem-se a reparação, que é o ato de reparar o mal causado por meio das mudanças de estruturas, abandonando os privilégios.

processo de libertação (Souza & Vieira, 2021; Freire, 2019). Consequentemente, tem-se um constante exercício de “descoisificação” dos sujeitos em cárcere, culminando em uma tarefa diária, um compromisso irrefutável daquele que se propôs ser professor nos ambientes de privação de liberdade – como fazedores de transformação, corajosos, revolucionários, comprometidos com a causa, assumem uma nova forma, que não pode ser como atuavam antes. Em outras palavras, os docentes livres da alienação colonizadora abrem espaço para a construção do novo, quase que em um ato subversivo, criativo e criador do ser professor nas prisões.

Entretanto, é importante ressaltar que o processo de ruptura epistemológica e metodológica não se dá espontaneamente com o passar dos anos de docência nas prisões. Pelo contrário, é possível que a cada ano dentro do sistema, sua consciência moral e crítica acerca da realidade seja sequestrada, uma vez que a banalização e a naturalização dos processos de desumanização, bem como a invisibilização que influencia direta e indiretamente os que passam pelo sistema prisional, vai tirando a voz interior que diz que aqueles processos estão errados. Tem-se aí uma rotina cotidiana que vai neutralizando a forma como se percebe tais processos, levando a não mais questionar, silenciando a consciência e acabando por naturalizar o grotesco.

O processo em tela tem início com a modelação dos comportamentos humanos, transformando os sujeitos em observadores alheios à própria existência, espectadores impotentes diante dos fatos (Matos-de-Souza et al., 2018). O auge desse modo de agir é o esquecimento do outro em um estágio de amnésia pessoal e social (Freitas et al., 2021). Nesse sentido, depois de sequestrados, os professores não percebem mais o que se passa e, quando questionados, rapidamente respondem: “Mas, o sistema é assim” Só seguimos as ordens!” E, com o tempo, começam a justificar as práticas desumanas como medida de segurança. Deste modo, o professor permite o roubo de sua voz, compactuando com a aniquilação do outro (Matos-de-Souza, 2022b). Por esse motivo, é fundamental uma pedagogia da resistência, como ato transgressor de quebra de paradigmas daquilo que limita o ato pedagógico nas prisões (Ribeiro, 2022; Freire, 2019; hooks, 2020).

Por conseguinte, é inegável a importância dos processos de formação continuada, uma vez que não se tem uma formação acadêmica que prepare os docentes para viver as situações paradoxais vivenciadas nas prisões e porque os profissionais da educação podem sucumbir ao “sequestro” de sua subjetividade profissional ante os mecanismos de controle dos corpos impostos nas prisões, alienando-se e corroborando com práticas repressivas, entregando-se ao

comodismo (Duarte, 2013). Outrossim, como os alunos, os professores são, por vezes, silenciados e impossibilitados de ser, saber e poder, sufocados diante dos ditames de segurança que oprimem qualquer sujeito que adote uma postura humanizadora nas prisões (Duarte, 2013). Em função disso, professores conscientes de seu papel são coletivamente importantes, pois constroem estratégias de enfrentamento e defesa do direito de realizar certas ações próprias de seu ofício e do modal de educação que exerce.

Nesse sentido, é preciso que nos espaços de privação de liberdade sejam desenvolvidas metodologias outras, capazes de devolver às pessoas em cárcere o direito de dizer sua palavra, de modo a construir uma educação verdadeiramente libertadora. Enquanto essas pessoas forem silenciadas, não será possível construir um processo socializador de inclusão, tampouco uma democracia, pois ainda se estará compactuando com a ordem social colonizadora que posiciona os sujeitos em questão em situação de subalternidade, invisibilidade e exclusão (Alves-Bomfim, 2022; Matos-de-Souza, 2021). Os responsáveis pela educação nas prisões, seja na gestão central, seja na gestão escolar, seja nas coordenações locais, seja coordenações pedagógicas, sejam professores, devem constantemente renovar o compromisso de promover uma educação que devolva àqueles em cárcere o estado de seres humanos, sujeitos políticos, protagonistas cujos direitos devem ser garantidos e respeitados.

A educação em e para os direitos humanos

Ao aceitarmos a natureza política da educação e a sua função na formação de cidadãos entendemos que em qualquer espaço ela apresenta papel fundamental para o exercício da cidadania e para construção do bem estar da humanidade. Não há neutralidade no processo educativo, assim a participação efetiva dos alunos no processo de construção do itinerário educativo é uma escolha consciente e intencional daqueles que reconhecem essa educação como processo restaurador de justiça, cidadania e democracia.

Desta forma, a partir dessa lógica de pensar juntos a escola que atua junto às pessoas privadas de liberdade, é preciso construir um trabalho cuja a participação das (os) alunas (os) do CED 01 de Brasília/DF que estão em regime provisório, semiaberto e fechado no Centro de Detenção Provisória I (CDP1 e 2), Centro de Progressão de Pena (CPP), Presídio do Distrito Federal I e II (PDF1 e 2) e Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF) aconteça de forma a trazer as contribuições acerca dos sujeitos da EJA nas prisões e da escola, valorizando a

construção colaborativa e o diálogo entre os diferentes saberes envolvendo as relações nos ambientes de privação de liberdade, a educação e a segurança.

Assim, colocando holofotes nas relações constituídas no ambiente educacional dentro do sistema penitenciário do DF, articulando às teorias que possibilitem fomentar a construção, por exemplo, das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões com as pessoas privadas de liberdade. Desta forma, trazendo os pressupostos teóricos da educação progressista e dos direitos humanos articulados de forma a suscitar uma ação educativa que prima pela participação do aluno e certos de que um trabalho com essas características reconhece a todos como construtores de conhecimento e como protagonistas do processo de construção do conhecimento (Macedo, 2017), cujo processo reflexivo é também ação, a modificação das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões, em uma perspectiva que traz consigo a ideia de algo vivido, pensado e refletido por um grupo de alunas (os) e mediadores é uma proposta, que emerge entre o que foi proposto e o que foi questionado dentro daquele espaço formativo entre os atores envolvidos e imbricados. São os próprios alunos que propõem os insumos que os professores e os mediadores coletam, reorganizam e repassam em forma de um documentário ou documento as demais autoridades.

Assim, trabalhando a ideia de que todos somos curriculantes, no sentido de que, através das nossas escolhas e posicionamentos, contribuímos para a conformação daquele espaço compartilhado, que, neste caso, é o da escola do CED 01 de Brasília. Para Macedo (2017) trata-se de uma ação no mundo vivido:

Trata-se da ação inserida no mundo vivido. Destaca-se como centralidade no pensamento do filósofo o caráter da responsabilidade e da participatividade, resultante de um pensamento não-indiferente; aquele que não separa os vários momentos constitutivos dos fenômenos, que não admite a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”. Nesse sentido, o ato responsável envolve o conteúdo do ato e seu processo. O ato, portanto, postula, cria (Macedo, 2017, p.199).

Desse modo, as Diretrizes operacionais da EJA “regular” serviriam para subsidiar a construção das diretrizes para EJA nas prisões contemplando as especificidades dos ambientes de cárcere. Os alunos privados de liberdade não participaram da construção do primeiro documento, daí a importância e necessidade de serem ouvidos a partir de uma ação educativa que os inclui como atores curriculantes.

Além disso, é importante trazer os eixos: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos como norteadores dessa construção. Nos permitindo pensar a Educação para a Diversidade trazendo a necessidade de que todos participem da

construção do que consistirá a escola nas prisões é entender que todas as vozes precisam ser ouvidas. O conteúdo desse eixo é o de pertencimento e a responsabilidade coletiva que surge a partir dessa perspectiva. Nos eixos Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos é o de “identidade e diferença”. Partimos da compreensão de que as identidades são construídas a partir da relação entre “eu” e o mundo. Isso significa dizer que não somos auto suficientes e nem dependemos única e exclusivamente das nossas escolhas. Mas também significa perceber que as nossas escolhas e o nosso posicionamento afetam essa relação eu-mundo, modificando todas as partes da relação. Por fim, pensar a Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos trazendo a necessidade de que todos participem da construção do que consistirá a escola nas prisões entendendo que todas as vozes precisam ser ouvidas.

Construindo um ambiente de pertencimento e a responsabilidade coletiva que surge a partir dessa perspectiva em que as normatizações são refletidas, pensadas e construídas com os sujeitos e não para eles. Por isso, esses alunos precisam ter suas histórias de vidas validadas em um processo de não julgamento, mas de acolhimento empático cujas as barreiras são eliminadas criando uma estrutura grupal harmoniosa em que possam se desenvolver exponencialmente à medida que o trabalho avança e as repercussões se tornem notáveis tanto na esfera emocional como relacional, como comportamental (Conti, 2022).

É de um trabalho com os alunos que deve vir as respostas as perguntas geradoras centrais para a construção das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões: quem é o sujeito de direito da EJA nas prisões; como a escola contribui para o meu processo de socialização nas prisões e; como a escola deveria funcionar; quais são as expectativas diante dessa escola.

E é possível que o método biográfico, e os instrumentos utilizados no método (as entrevistas narrativas, o grupo focal e o teatro do oprimido) possam auxiliar na construção dessa trajetória, pois se constituem em uma metodologia que leva o indivíduo a contar sua história, valorizando as diversidades culturais que surgem a partir da coabitação forçada nos ambientes prisionais. Mas é a partir do diálogo entre os pares, de narrativas sobre como a escola contribuiu para o processo de socialização e como a escola deveria funcionar que podem surgir novos critérios interpretativos e outras chaves interpretativas do processo educativo nas prisões em uma perspectiva contra hegemônica.

Nesta perspectiva de escutar a voz dos alunos que estão em privação de liberdade em rodas de conversa pode-se elaborar um documento, um documentário a ser encaminhado à VEP, à SEAPE e à SEEDF, CED 01 de Brasília, além do fórum EJA, comissão de direitos humanos da CLDF, Sinpro/DF e a outros partícipes da sociedade que se interessarem pela causa

fomentando a necessidades das pessoas em cárcere com relação à escola que subsidie a construção das Diretrizes Operacionais da EJA nas Prisões e outros documentos oficiais que auxiliem a perceber a complexidade da oferta de educação em ambientes de cárcere.

Nesta conjuntura, pensar educação nas prisões a partir dos sujeitos é algo extremamente inovador para alguns e subversivos para outros, mas é inegável que o trabalho educativo nesta perspectiva apresenta um potencial enorme na construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória, colaborando com a construção do processo de socialização da pessoa privada de liberdade na medida em que alunos e professores constroem coletivamente a escola que se desejam. Sendo assim, se optarem pela construção do documentário, este pode subsidiar a construção dos documentos oficiais além das Diretrizes Operacionais da EJA nas Prisões, como Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos entre outros.

Além disso, como se trata de encontros realizados dentro do sistema penitenciário, e há necessidade de autorização da juíza da Vara de Execuções Penais do Distrito Federal, bem como dos diretores das unidades prisionais, é possível que se avance também a discussão sobre esse aspecto. É mister que as pessoas privadas de liberdade sejam vistas pela sociedade em uma perspectiva mais positiva, de pessoas que estão em processo de ressignificação de suas trajetórias. E que essa exposição seja com foco nas pessoas presas e não na auto promoção de algum serviço ofertado dentro das prisões seja da educação, da segurança, ou qualquer outro. É necessário que essas pessoas sejam vistas como protagonistas de experiências positivas e exitosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente é preciso entender que o sistema prisional tem suas raízes no racismo estrutural e que a maioria das pessoas privadas de liberdade serem negras faz parte de um projeto colonizador, hegemônico de negação de direitos. Portanto, é inegável que nosso sistema judiciário tem marcado uma parte da população, reforçando estereótipos e ampliando as injustiças e as desigualdades sociais (Almeida, 2019).

Conscientes disto, é importante saber que a EJA também sofre as consequências desse projeto colonizador que nega direito, que estigmatiza e impossibilita uma parte da sociedade de ser, saber e poder. Por esse motivo a luta pelo acesso à EJA nas prisões como direito subjetivo inalienável é, sem dúvida, um processo de garantia dos direitos fundamentais da pessoa em cárcere. E por isso uma luta, incansável de cada professor, professora que consciente desses processos sabem do seu papel social nas prisões. Contudo, para além do acesso, é fundamental ampliar essa luta em busca de uma educação de qualidade que possa realmente devolver a essas pessoas o título de pertencimento, de sujeitos de direitos de uma sociedade democrática, mesmo em estado de privação de liberdade.

Neste sentido, é primordial que os professores que atuam na EJA nas prisões entendam que sua atuação deve transcender a ideia de ensino-aprendizagem como linha de produção (dar aulas, aplicar prova, corrigir prova, aprovar, reprovar). Nessa perspectiva, significa superar esse fazer educação que excluiu muitos encarcerados ainda no ensino “regular”, quando ainda “gozam da liberdade”, buscando construir metodologias capazes de ajudar essas pessoas a reconhecerem-se como sujeitos privados dos direitos humanos fundamentais desde muito cedo, cujas engrenagens do sistema socioeconômico brasileiro os empurram para a criminalidade.

Diante disso, consiste em possibilitar a construção de uma educação em e para os direitos humanos que permita aos encarcerados sair desse projeto colonizador, para que, em posse de uma consciência crítica, possam: definir, valorar e intervir em si mesmos; escolher, decidir, romper e aprender a lutar por outros caminhos em que suas histórias, suas verdades, suas realidades, sejam validadas em um constante processo de refletir humano, sobre o humano para o humano (Gonçalves, 2022).

Além disso, é preciso que os profissionais da educação junto com o sujeitos da EJA nas prisões estejam em um constante processo reflexivo de sua prática pedagógica individualmente e coletivamente, de forma que o diálogo seja força motriz do processo decisório de qualquer ação no ambiente escolar. É na dialética que o grupo consegue visualizar as situações que

precisam ser superadas e é neste constante processo de reflexão que são construídas as estratégias para a superação das dificuldades. É preciso estar atentos para que o diálogo nunca se configure em um instrumento de conquista ou dominação de um sobre o outro, mas como forma de superação das ignorâncias individuais e coletivas, e sobretudo de conquista da liberdade (Freire, 2021; Bruno, 2008)

Nesse contexto extremamente repressor, significa ganhar voz – a voz da educação, tantas vezes silenciada e invisibilizada pelos processos de controle e segurança que define quem pode ter a voz ouvida nas prisões, impedindo que o modo de socialização se constitua e devolva a dignidade roubada às pessoas em cárcere. Para além de ganhar voz, consiste em um aprofundamento das práticas pedagógicas no compromisso com os marginalizados e excluídos, seguindo uma ação educativa pautada na ética motivada pelo anseio de humanização, a ser reconhecido, a começar pela luta por emancipação e liberdade humana.

Outrossim, é importante que no ato de conquistar o direito de serem ouvidos, os professores lutem, incansavelmente, para que os alunos também o tenham, de modo que não sucumbam a reprodução de posturas de silenciamento e negação de direitos semelhantes àquelas adotadas no sistema prisional. Desse modo, sensíveis às problemáticas dos invisibilizados, possam lutar pelo direito de ser mais.

Neste sentido, faz-se essencial um verdadeiro engajamento daqueles que promovem a EJA nas prisões, mobilizando outros setores da sociedade (Alves-Bomfim, 2022), construindo pautas de luta, agendas de debates, cursos de formação para docentes e policiais penais, articulando, em rede, outros profissionais de outros setores (Saúde, Psicologia, Assistência Social etc). Isso porque, como entendedores dos avanços e retrocessos na luta por garantir os direitos às pessoas privadas de liberdade, possam manter as conquistas e avançar nas propostas rumo a um projeto societário mais justo, equânime e democrático.

Nesta conjuntura essa pesquisa despertou nesta pesquisadora a necessidade de escutar as pessoas privadas de liberdade sob a perspectiva de como elas se veem e como pensam essa escola. Escutei, recentemente, em um grupo de combate a tortura em ambientes de privação de liberdade uma manifestação que me inquietou. Uma senhora, depois que viu um vídeo de uma professora relatando fatos que ocorrem no sistema, disse: “até que enfim, estes professores resolveram abrir a boca”. Na hora, pensei: eles não enxergam a nossa luta. E hoje eu sei que não é visível porque estamos lutando para eles e não com eles. Em certa medida, endorsamos a crença de incapacidade dessas pessoas, pois não os incluímos nos processos decisórios da

escola. Assim, depois desses dois anos de mestrado quero escutá-los e a partir de uma escuta sensível, quero pesquisar temas do ambiente prisional significativo para eles.

Além disso, acredito que seja importante escrever sobre formação de professores da EJA nas prisões, foi algo relevante nas narrativas das professoras/coordenadoras. Também, é preciso aprofundar as questões de raça e gênero e a influência no processo de subalternidade e invisibilidade nas prisões, foram temas tangenciadas neste trabalho, mas é preciso adentrar e apontar soluções. Também me inquieta a invisibilidade das mulheres privadas de liberdade. Fomentar conhecimento sobre este universo faz muito sentido para mim.

Pretendo continuar como pesquisadora do tema: EJA nas prisões e vou buscar isso no doutorado, no programa de Direitos Humanos, talvez lá encontre algumas respostas que não consegui no programa de Educação. Ressalto que ainda vejo essa temática pouco conhecida e pouco discutida na academia, mais especificamente na Educação, o que é um problema visto que a educação deveria estar em todos os espaços, assim a universidade deveria ampliar seu olhar, o seu alcance. Diante disso, não percebi preocupação da academia com a formação de profissionais para atuar nesses espaços. Essa postura contribui para que essas pessoas permaneçam invisibilizadas e com seus direitos negados. Por isso, recomendaria uma disciplina de EJA em espaço diverso na grade curricular da Pedagogia e estágio supervisionado para os estudantes que se interessem em atuar como docentes, pesquisadores ou formuladores de políticas públicas para pessoas privadas de liberdade.

In conclusão eu aprendi que escrever sobre o que nos dói pode ser libertador. Não nos torna grande, poderosos, espetaculares, mas acende uma luzinha de esperança de que as coisas podem ser diferentes. Quando essa luzinha única, que é nossa, acende, como sinal de resistência aos processos de desumanização, invisibilização, silenciamento, outras luzinhas, as dos outros, vão se acendendo e o que era breu vira um clarão, ofuscando o que antes nos reprimia. Aos poucos, a dor vai sumindo e em seu lugar, vai surgindo a alegria de não estar só, de juntos, descobriremos que podemos ser mais do que ousamos imaginar.

REFERÊNCIAS

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*, 3(1/2), 7–40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84813>. <https://doi.org/10.1590/ts.v3i1/2.84813> Acesso em: mai/2021.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Buobooks.
- Alves-Bomfim, V. M. F. (2019). Revista Liberdade de Pensamento 2Ed - Semana de Educação para Vida. Disponível em: <https://www.flipsnack.com/revistalp/revista-liberdade-de-pensamento-2ed-fvcfgmfjd.html>. Acesso em: 8 fev.
- Alves-Bomfim, V. M. F. (2022). A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. *Revista Latino-Americana de Criminologia*, 2(01), 220–252. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/43919>. Acesso em jan/2023.
- Arfuch, L. (2010). *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea* (UERJ). (Original work published 2010). Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/arfuch-leonor-o-espac3a7o-biogrc3a1fico.pdf>. Acesso em: jan 2023.
- Arroyo, M. G. (2017a). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes Limitada.
- Arroyo, M. G. (2017b). *Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Editora Vozes Limitada.
- Baratta, A. (2002). *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. Revan. (Original work published 1997)
- Barbosa, K. M. de A., Silva, A. B., & Mello, M. A. (2020). Rodas de Leitura Na Penitenciária Lemos Brito: Privações, Provocações E Desafios. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 2, n.4, 176–186. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/8945/5820>. Acesso em: 23 set. 2022.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Editora Schwarcz - Companhia das Letras.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2017). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Editora Vozes Limitada.
- Bohnsack, R. (2020). *Pesquisa social reconstrutiva: INTRODUÇÃO AOS MÉTODOS QUALITATIVOS*. Vozes.
- Borges, J. (2020). *Prisões: Espelhos de nós*. Todavia.
- Bondia, J. L. (2002, April). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 20–28. Scielo. Disponível em: <file:///Users/vanessamfabomfim/Downloads/scielo.php.pdf>. Acesso em: maio/2021.
- Brasil, A. (2021). BRASIL É UM DOS PAÍSES QUE MAIS PRENDEM NO MUNDO.

AgeppenBrasil. Disponível em: <https://www.ageppenbrasil.org/post/brasil-%C3%A9-um-dos-pa%C3%ADses-que-mais-prendem-no-mundo>. Acesso em: jan/2022.

Brasil. CNJ. (2016). Conselho Nacional de Justiça. Regras de Mandela: regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi.. (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos)

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (2022). Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Dados e recursos. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (S.d). Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. Institucional. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (2011). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (1984). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (1986). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 7.533, de 2 de setembro de 1986. Autoriza o Governo do Distrito Federal a constituir uma Fundação com a finalidade de amparar o trabalhador preso, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.533%2C%20DE%20,preso%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (2001). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 23 set. 2022.

Brasil. (2021). Diretrizes Operacionais da Eja, no. RESOLUÇÃO No 1, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (2021). <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em:

mai de 2021.

Brasil. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, no4 (2010). http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: mai de 2021.

Brasil. (2010). Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no. Resolução no 3, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica (2010). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai de 2021.

Brighente, M. F., & Mesquida, P. (2016). Paulo Freire: Da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, 27, 155–177. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt> Acesso em: mai/2022.

Bruno, E. B. G. (2008). O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire. In: O coordenador pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação. [s.l.] Edições Loyola, p. 103–119.

Bueno, B. O. (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: A questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 11–30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022002000100002>. Acesso em: jan/2022.

Calháu, S., & Nogueiro, A. R. (2022). A escrita e o desvelamento da realidade vivida nos presídios brasileiros: Uma leitura amorosa do livro *Além das Grades*, de Samuel Lourenço Filho. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 7, n.20, 18–37. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13775/9660>. Acesso em: 6 fev. 2022.

Cardoso, J. S., & Dantas, T. R. (2016). A Formação Docente E O Método (auto)biográfico: Reflexões Sobre a Educação de Jovens E Adultos. *III Alfaeja – Encontro Internacional De Alfabetização E Educação De Jovens E Adultos*, 1–15. Disponível em: https://alfaejablog.files.wordpress.com/2017/06/jackeline-silva-cardoso-tania-regina-dantas_a-formacao-docente-e-o-mc3a9todo-biogrc3a1fico-reflexc3b5es-sobre-a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-texto-completo-1.pdf. Acesso em: set/ 2021.

Carneiro, L. G. S. (2016a). Marcos histórico-político-legais e institucionalização da educação no sistema prisional do Distrito Federal. *RCC - Revista Com Censo*, 37–42. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/285/183> Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/285/183>. Acesso em: set de 2022.

Castro, A. C. DE. (2017). Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF. In: **A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: Cenários, buscas e desafios**. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 163–183.

Cavalcante, E. C. B. & Ana Cristina de Castro. (2017). Breve panorama da educação nas

prisões do DF. In Formação docente na EJA: perspectivas e possibilidades para a práxis transformadora no DF (pp. 173–174). Brasil Multicultural.

Chies, L. A. B. (2013, June 1). A questão penitenciária. *Tempo Social, Revista de Sociologia Da USP*, 13–36. <https://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/5507>

Chies, L. A. B. (2022). *De boas intenções o inferno está cheio: reflexões sobre a educação formal nos ambientes prisionais*. Unknown.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363760175_De_Boas_Intencoes_O_Inferno_Esta_Cheio_Reflexoes_Sobre_A_Educacao_Formal_Nos_Ambientes_Prisionais. Acesso em: nov/2022.

Conceição, P. (2015). Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, 35 n.96, 219–238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: març/2022.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 245–262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: abril/2021

Davis, A. (2021). *Estarão as prisões obsoletas?* (M. Vargas, Trans.; 8ª, pp. 1–144). Difel.

Delory-Momberger, C. (2021). Da condição à sociedade biográfica. *Educar Em Revista*, 37(e77147). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77147> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5p834hfdB9WTpkgJFt7DmMn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jan de 2023.

Departamento Penitenciário Nacional. (2021) Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. **Presos em Unidades Prisionais no Brasil**, jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em jul de 2021.

Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26, 1115–1139. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

Distrito Federal. (2010). **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 15 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2021.

Distrito Federal. **Regimentos**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/regimentos-2>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Distrito Federal. (2015). Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de

Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_2015.html. Acesso em: 23 set. 2022.

Distrito Federal. (2015). PDE: Plano Distrital de Educação: 2015-2024. Brasília: [Governo do Distrito Federal], [2015].

Distrito Federal. (2021). Plano Distrital de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional: Distrito Federal 2021-2024. Brasília: [Governo do Distrito Federal], 2021.

Duarte, A. J. O. (2013). “Celas de Aula” O exercício da Professoralidade. Encontro de Pesquisa Em Educação, 1 n.1 (ISSN: 2237-8022), 25–35. <https://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/issue/view/63>. Disponível em <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/696/993>. Acesso em jan de 2021.

Emicida; Majur; Vittar, Pablllo. AmarElo (2019). (Sample: Sujeito de Sorte – Belchior). In: EMICIDA. AmarElo. [S. l.]: [s. n.].

EMERJ. (2023). “SUPERPOPULAÇÃO CARCERÁRIA NO BRASIL” [Video]. In YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gsp0ObQd2r4>>. Acesso em: 27 jan. 2023

FEDERAL, G. DO D. Lei nº 5.499. Plano Distrital de Educação - PDE . . 14 jul. 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em: mar de 2022.

Ferrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico (Dossier «Biografia e Património»). *Sociologias, Problemas e Práticas* , V 9, 171–177. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1239>>. Acesso em: 1 maio. 2022.

Foucault, M. (1986). *A arqueologia do saber*. Florense.

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

Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256 p.

Freire, P. (2015) *À sombra desta mangueira*. [s.l.] Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido* (80º, p. 256). Paz e Terra. (Original work published 1984)

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P.. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Freitas, M., Menezes, A., & Cavalcante, V. C. (2021). Pedagogia da resistência: implicações teóricas sob a ótica freireana. *Debates Em Educação*, 13, 100–124. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/12112/9084>. Acesso em: jan de 2023.

Gonzalez, L., & Hasenbalg, C. (2022). *Lugar de negro*. Editora Schwarcz - Companhia das Letras.

Grosfoguel, R. (2008). *Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial*. Colegio Mayor de Cundinamarca. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/38104924_Hacia_un_pluri-versalismo_transmoderno_decolonial. Acesso em: Jan: 2021.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31, 25–49. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: dez/ 2022.

Gatti, B., & André, M. (2014). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação Teóricas e Práticas* (p. 333). Editora Vozes.

Góes, L. (2021). Vista do POR UMA JUSTIÇA AFRODIASPÓRICA. *Revista Culturas Jurídicas*, V8 nº 20, 487–511. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/52378/30481>. Acesso em: 23 set. 2022.

Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos* (7ª). Perspectiva.

Gomes, N. L. (2012). Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. *Estudos de Sociologia, Campinas*, 727–744. Cedes. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: jan de 2021.

Gonçalves, E. C. (2022). A banalidade do mal como experiência do professor da Educação de Jovens e Adultos. 2022. 144 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

Graciano, M., & Schilling, F. (2008). A Educação na Prisão: Hesitações, Limites e Possibilidades. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, 13 n. 25, 111–131. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 23 set. 2022.

Garapon, A., Gros, F., & Pech, T. (2002). *Punir em democracia: E a justiça será*.

Hernández Carrera, R. M., Matos-de-Souza, R., & González-Monteagudo, J. (2016). A Educação de Adultos E a Educação Permanente Como Provocação Para a Formação No Mundo Do Trabalho. In *Educação, Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho* (pp. 93–112). Mercado de letras. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/157758671.pdf>. Acesso em abril/2023.

hooks, bell. (2020). Ensinando a Transgredir: Educação como prática da liberdade (7a, pp. 1–185). WMF - Martins Fontes. (Original work published 2013).

Honneth, A. (2018). *Reificação: Um estudo de teoria do reconhecimento*. Editora UNESP.

Inep. (n.d.). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Retrieved March 30, 2022, Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: set de 2021.

Infopen. (n.d.). Departamento Penitenciário Nacional. Retrieved March 30, 2021, from <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>
Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: mar de 2021.

Ireland, T. D. (2011). Educação em prisões no Brasil: direito, contradição e desafios. *Em Aberto*, 1–21.
Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714/2452>. Acesso em: 23 set. 2022.

Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2021). Entrevista narrativa. In *Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som* (p. 516). Editora Vozes.

Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.

Langner, A. L., & Boneti, L. W. (2017). Ação Educativa Para A Construção Da Autonomia Em Contextos Prisionais: Possibilidades E Limites. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 175. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6334>.
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.175-192>. Acesso em: abril/2021.

Lima, P. de O., & Cavalcante, E. C. B. (2018, August). Um breve balanço sobre a meta 10 do Plano Distrital de Educação: conquistas e desafios. *RCC - Revista Com Censo*, 219–224. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/search/search>. Acesso em: fev/ 2021.

Lourenço, S. (2018). *Além das grades* (1ª, pp. 1–232). Notaterapia.

Lourenço Filho, S. (2022). *Ressocialização na cidade do caos* (1ª, pp. 1–107). Multifoco.

Macedo, R. S. (2017). *Currículo: Campo, conceito e pesquisa* (7ª, pp. 1–162).

Mantelli, G. A. S., Mascaro, L. D. M., & Ninomiya, B. L. (2021). Sistema de justiça criminal e racismo estrutural no Brasil: interlocuções com o pensamento decolonial. *Revista Latino-Americana de Criminologia*, 1(n.2), 9–34.
Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/relac/article/view/40312/32156>. Acesso em: 23 set. 2022.

Matos-de-Souza, R. & BIOgraph - Região Norte. (2023). Conferência IV - I Encontro Regional Norte de Pesquisa (auto)Biográfica [Video]. In *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/gMuAxgMBxn8?feature=share>

Matos-de-Souza, R., & Medrado, A. C. C. (2021). Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do Holocausto Brasileiro. *Saúde Debate*, 45 n. 128. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/v9vGDrqDPfQt3KJkS5Kjndc/>. Acesso em: jan. 2022.

Matos-de-Souza, R. (2021). El colonialismo revisitado por la memoria. In *Territórios, Comunidades y Prácticas: Construcción de saberes en clave decolonial* (pp. 164–177). Corporación Universidad Libre Seccional Pereira. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355575451_EL_COLONIALISMO_REVISITADO_POR_LA_MEMORIA

Matos-de-Souza, R. (2022a). A desobediência epistemológica da pesquisa (auto)biográfica: outros tempos, outras narrativas e outra universidade. *Revista UFG*, V.22(2179–2925), 1–33. https://www.researchgate.net/publication/366602958_A_desobediencia_epistemologica_da_pesquisa_autobiografica_outros_tempos_outras_narrativas_e_outra_universidade. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/REVUFG.V22.72988>. Acesso em: agos/ 2022.

Matos-de-Souza, R. (2022b). A memória como lugar da cultura. *Esferas*, 2(25), 490–509. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/esf.v1i25.14064>. Acesso em: fev/ 2021.

Matos-de-Souza, R. (2022c). Notas Para O Trabalho Com A Hermenêutica Na Pesquisa Em Educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31(03), 26–40. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14038>. Acesso em: jul/ 2022.

Matos-de-Souza, R., & Medrado, A. C. C. (2021). Dos corpos como objeto: uma leitura pós-colonial do Holocausto Brasileiro. *Saúde Debate*, 45 n. 128. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022112813>. Acesso em: jan/ 2021.

Matos-de-Souza, R., Castaño Gaviria, R., & de Souza, E. C. (2018). Pedagogy of resistance: the denial as a key element of (de) formation. *Praxis Educativa*, 22(2), 94–111. Disponível em: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209> Acesso em: jul/2021.

Marques, M., Marinho, B., & Hanna, W. (2019). *Sistema penitenciário do DF é o terceiro do país em déficit de vagas*. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/02/09/sistema-penitenciario-do-df-e-o-terceiro-do-pais-em-deficit-de-vagas.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2022.

Melo, Jeferson. Estudo mostra relação entre vulnerabilidade e encarceramento. Agência CNJ de Notícias, [s. d.]. Disponível em: <http://gmf.tjrj.jus.br/noticias/noticia/-/visualizar-conteudo/5265985/9678695#:~:text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20carcer%C3%A1ria,748.009%20pessoas%20privadas%20de%20liberdade>. Acesso em: 23 set. 2022.

Melgaço, M. B. (2021). *As merendeiras do DF: voz e silêncio no Programa Nacional de Alimentar Escolar* (pp. 1–232) [Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília]. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41845> Acesso em: agos de 2021.

Menezes, R. de C. (2018). Celas de aula: Lugar possível para a construção do sujeito autônomo e criativo. *RCC - Revista Com Censo*, v.5 n.3(262–266), 1–276. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/search/search>. Acesso em: agost/2021.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a, pp. 1–61). Boitempo Editorial. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf> (Original work published 2005). Acesso em: maio/2022.

Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Duke University Press. (Original work published 2011)

MPDFT. (2012). MPDFT pede interdição da Ala de Tratamento Psiquiátrico. Ministério Público Do Distrito Federal e Territórios; MPDFT. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2012/4891-mpdft-pede-interdicao-da-ala-de-tratamento-psiquiatrico>. Acesso em: jan/2021.

Moraes, M. C. (2019). Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In *TRANSDISCIPLINARIDADE e educação do futuro* (pp. 135–163). Cidade Gráfica e Editora Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/12/florence_transdisciplinaridade-e-educacao-do-futuro.pdf. Acesso em: set de 2021.

Monteiro, C., & Zanello, V. (2015). Tecnologias de Gênero e Dispositivo Amoroso nos filmes de animação da Disney. *Revista Feminismos*, 3(1), 36–44. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30066> Acesso em: 05 de abril de 2022

Morin, E. (2020). *Um Festival de Incerteza*. Disponível em: <https://artigos.macrotransicao.com/2020/11/um-festival-de-incerteza.html>>. Acesso em: 4 fev. 2021.

Moreira, & José, A. (2020, January 1). *Tratado de direito antidiscriminatório*. Tratado de Direito Antidiscriminatório. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/154952>. Acesso em: març/2021.

Onofre, E. M. C. (2015). Educação Escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cades*, 35, no 96, 239–255. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: nov/2021.

Onofre, E. M. C. (2015). Educação Escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cades*, 35, no 96, 239–255. Disponível em; <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: julh/2022.

Onu. (n.d.). 1948 Declaração Universal dos Direitos Humanos - O site 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos é um projeto independente, apartidário e sem fins lucrativos ou comerciais. 1948 Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Retrieved July 3, 2023, Disponível em: https://declaracao1948.com.br/?gclid=CjwKCAjw44mlBhAQEiwAqP3eVqLm85-wCjV5m9J6AgLcxrSe3ofWDOMYcV6oK8WuzulKnTabOTs84xoC9Q8QAvD_BwE. Acesso em: junh/2021.

Oliveira, M. K. de. (1999). Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *XXII Reunião Anual Da Anped*, 12, 59–73. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001091370>. Acesso em: jul/2022.

Onofre, E. M. C., & Julião, E. F. (2013). Educação na prisão como Política Pública: entre desa. *Educação e Realidade*, 51–69. www.ufrgs.br/edu_realidade em: www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: set de 2022.

Onofre, E. M. C. (2015). Educação Escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Cad. Cades*, 35, nº 96, 239–255. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: out/2021.

Onofre, E. M. C., Fernandes, J. R., & Godinho, A. C. F. (2019). A Eja em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. *Educação - Quadrimestral*, 42(1981–2582), 465–474. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770> Acesso em: set de 2022.

Paludo, C. (2015). Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos CEDES*, 35, 219–238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Passos, J. C. dos. (2012). As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA Em Debate*, 137–158. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: fev de 2022.

Pereira, A. (2011). A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. *Educação Popular*, 38–55. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20214/10790> Acesso em: fev de 2022.

Pires, T. R. de O. (2019). LASA FORUM 50:3_ Dossier Lelia Gonzalez _ Direitos Humanos e América Latina (Thula Pires). *LASA FORUM*, 69–74. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol50-issue3/Dossier-Lelia-Gonzalez-7.pdf>. Acesso em: març de 2022.

Pillera, G., & Gonzalez-Monteagudo, J. (2016). L'educatore penitenziario come tutor ed orientatore nelle carceri italiane e spagnole. In *Tutor and Mentoring in Education* (pp. 83–115). ETS. Disponível em: https://www.academia.edu/35525755/L_educatore_penitenziario_come_tutor_ed_orientatore_nelle_carceri_italiane_e_spagnole_Book_chapter. Acesso em: mai/2022.

Placco, V. M. N. D. S., Souza, V. L. T. D., & Almeida, L. R. D. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 754–771. Disponível em; <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000300006>. Acesso em: nov/2021.

Reis, R. H. dos. (2011). A constituição do ser humano: Amor poder saber na educação: Alfabetização de jovens e adultos. Autores Associados.

Ribeiro, M. L. P. da C. (2022). 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. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/13831/9662>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Rodrigues, J. (2019). *Teatro em cadeado: uma experiência em cela de aula* (1ª, p. 144). FAC.

Santos, F. M. dos. (2019). *Educação nas Prisões*. Paco Editorial.

Sanz, C. L. (2019). Future-se, porque o futuro é você: realações contemporâneas entre educação e responsabilização do povir. In *TRANSDISCIPLINARIDADE e educação do futuro* (pp. 165–183). Cidade Gráfica e Editora Ltda.

Sena, M. de M., & de Souza, R. M. (2013). Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re)construção de identidades. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 119–139. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/247>. Acesso em: maio/2022.

Sequeira, I. Barbosa Lima; Biondi, K.; Godoi, R. (2020). Los efectos del coronavirus en las cárceles de Latinoamérica. Informe Regional, Sociedad de Criminología Latinoamericana, Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia. Disponível em: https://ponte.org/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-Informe-Regional-Efectos-de-Covid19-en-c%C3%A1rceles-Lat_brasil.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

Silva, L. L. (2017). O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades (pp. 1–165) [Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás]. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3744>. Acesso em: nov/2021.

Silva, R. (n.d.). *O Projeto Político Pedagógico para a Educação em Prisões*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/26.pdf>. Acesso em: jul/2021.

Silva, R. da, & Moreira, F. A. (n.d.). *Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200026&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em : mai/2021.

Silva, L. F. da. (2022). *Narrativas da Casa Moringa : Uma coletiva de artistas brincantes do DF*. Disponível em: <https://Repositorio.Unb.Br/Handle/10482/44269>. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44269>. Acesso em: julh/2022.

Silveira, A. L. N. da, Gadelha, A. de O., Martins, E. S., & Leite, M. C. da S. R. (2021). Gestão colaborativa no contexto da educação prisional: limites e possibilidades dos processos formativos. *Acta Scientiarum. Education*, 43, 1–13. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012021000100225&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.55830>. Acesso em: fev/ 2021.

Silveira, D. A., Rêses, E. da S., & Pereira, M. L. P. (2017). *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: análise crítica do programa Brasil Alfabetizado* (1ª, pp. 1–141). Editora Paralelo. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32425>. Acesso em: dez/2021.

Sousa, R. C. de. (2015). Multisseriação em debate: práticas, pedagógicas, (auto)imagens e condições de trabalho. *Jornal Acadêmico do Campus XV UNEB, UNEB*, p. 13-14. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30944/1/ruralidades-praticas-pedagogicas-narrativas-docentes_caderno-tematico-4.pdf. Acesso em: jan/2022.

Souza, K. C. D. de. (2020). Narrativas, rua e construção de laços: Histórias que se encontram na Eja. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 05 n.14(p841-858), 841–858. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7321>. Acesso em: Nov/ 2021.

Souza, E. C. de. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, 39–50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. <https://doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: mai/ 2021.

Souza, K. C. D. de, & Vieira, M. C. (2021). Narrativas e direitos humanos. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(1), 212–230. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7321>. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656630> Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656630>. Acesso em: maio de 2022.

Souza, R. F., & Vanzuita, A. (2022). Resignificando memórias: quando a (auto)biografia anuncia a luta pela vida. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 7(20), 38–51. Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.22.v7.n20.p38-51>. Acesso em: maio/ 2022.

Streck, D. R., & Rosa, C. S. da. (2019). A Pedagogia do Oprimido como referência. *Educação - Quadrimestral*, 42(1981–2582), 408–416. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582-2019.3.33767>. Acesso em nov. de 2021.

Schutze, F. (2013). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação Teóricas e Práticas* (p. 333). Editora Vozes.

Shichor, D. (1993). CORPORATE CONTEXT OF PRIVATE PRISONS. *Office of Justice Programs*, V 20(145943), 113–138. Disponível em: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/corporate-context-private-prisons>. Acesso em: Maio/ 2021.

Strelhow, T. B. (2010). Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista Histedbr*, n.38(1676–2584), 49–59. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>. Acesso em: 23 set. 2022.

Tavares, D. de O. (2020, September). Encarcerados “Abrem suas almas”: Reflexões a partir dos escritores da Revista A estrêla. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biogr;Afica*, 1318–1335. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9736/6850>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Teixeira, C. J. P. (2006). O papel da Educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectiva e avanços. Salto para o futuro. *EJA e Educação Prisional*, 16–39. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: jan/2022.

Torquato, M. S. G. (2022). Educação de Jovens e Adultos e os direitos humanos. *Revista Triângulo*, 1(2175–1609), 17–28. <https://doi.org/10.18554/rt.v15il.5865> Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v15il.5865>. Acesso em: set. de 2021.

Vasques, T. (2020). O genocídio como atividade essencial do Estado. *Blog Da Boitempo*. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/15/o-genocidio-como-atividade-essencial-do-estado>. Acesso em: 8 set. 2022

APÊNDICE 1



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

Termo de cessão de uso de texto para fins de pesquisa

Eu, Valdiceli Rocha, inscrita sob o CPF nº 821555421-00 participante do estudo, de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso do texto “Miquéias” escrito durante a realização do curso: Produção de materiais na EJA prisional – EAD, de minha autoria para ser utilizado no trabalho de mestrado intitulado: **"O ouvir das nossas vozes: narrativas das coordenadoras da Educação de Jovens e Adultos das prisões do DF"** e autorizo a pesquisadora Vanessa Martins Farias Alves Bomfim, inscrita sob o CPF nº 921.805.581-04, a usar o texto de forma integral ou em partes, bem como a Universidade de Brasília, instituição a qual está vinculada, conforme descrito abaixo:

1- Utilizar e veicular o texto na pesquisa cujo o objetivo é compreender como os coordenadores pedagógicos da EJA nas prisões do DF organizam e orientam as práticas pedagógicas diante das limitações trazidas pela segurança, para fim de obtenção de grau acadêmico de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP).

2- Utilizar o texto na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); na publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções.

O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão do texto e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado ao(s) pesquisador(es) utilizar o texto para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. A pesquisadora declara que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

Brasília, 05 de abril de 2022

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Vanessa Martins Farias Alves Bomfim

CPF: 921805581-04

PARTICIPANTE DO ESTUDO

Valdiceli Rocha/CPF: 821555421-00

APÊNDICE 2



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **Pedagogia da Resistencia: pelo direito de ser mais. Narrativas (auto)biográficas sobre a EJA nas prisões**, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanessa Martins Farias Alves Bomfim, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP), cujo objetivo é identificar como as coordenadoras pedagógicas da EJA nas prisões do DF compreendem os ambientes de privação de liberdade e como organizam as práticas educativas a partir dessa percepção. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de colaborar com a pesquisa. Cabe esclarecer que:

- a sua participação é voluntária e a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer a pergunta ou desistir de participar ou, ainda, retirar seu consentimento. A recusa ou a desistência não lhe trará prejuízo;
- a atuação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista narrativa, com duração entre 30 a 60 minutos em local reservado de acordo com a sua preferência. Assim, você será convidada a narrar sua história de vida e sua experiência na EJA nas prisões. A entrevista será gravada em mídia digital. As gravações oriundas das entrevistas não serão divulgadas, serão transcritas e enviaremos uma cópia a você. Caso deseje, você pode pedir a retirada de qualquer trecho da entrevista. As entrevistas transcritas serão colocadas no anexo do estudo na íntegra e algumas partes serão citadas no corpo do trabalho indicando as temáticas a serem tratadas nessa pesquisa, subsidiando o debate e as reflexões a partir de autores que estudam o tema. Será utilizada a bricolagem e a hermenêutica para analisar as informações trazidas nas entrevistas;
- asseguramos que as informações trazidas por você serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o seu nome, exceto se expressar, neste termo, o desejo de que seu nome apareça. Desta forma, quando for necessário fazer menção às entrevistadas, a privacidade será preservada, pois o seu nome será substituído por um códigos de identificação;
- as informações que apresentar serão utilizadas nesta pesquisa. Em vista disso, nos comprometemos a divulgar os resultados da pesquisa de forma acessível ao grupo de professores do CED 01 de Brasília;
- por se tratar de questões sensíveis, envolvendo outros órgãos do governo, além da instituição da qual você é servidora, pode ser que haja algum desconforto aos demais envolvidos. Pensando nisso, e buscando minimizar esse risco, esclarecemos que as pessoas não serão identificadas nominalmente, mencionando, apenas, o órgão que a pessoa pertence;
- acreditamos que não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua

participação, mas caso haja algum desconforto psíquico a você, na realização da entrevista, nos comprometemos a prestar a assistência necessária até que se sinta confortável. No mais, se houver algum dano decorrente da pesquisa, a participante terá, também, o direito de solicitar reparação através das vias judiciais;

- os benefícios de participar dessa pesquisa é o de contribuir para a melhoria de vida das pessoas privadas de liberdade, para potencializar a oferta de EJA nas prisões, melhoria nas condições de trabalho dos servidores da educação que atuam nas prisões, além de contribuir, indiretamente, com toda a sociedade;
- não há despesas pessoais para a participante em nenhuma fase do estudo;
- os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Vanessa Martins Farias Alves Bomfim**, PPGE MP FE/UnB, no telefone **(61) 99974-0193**, disponível inclusive para ligação a cobrar, e pelo e-mail: educ.bom@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

() Declaro que estou ciente do teor da pesquisa e **autorizo** a gravação em mídias digitais da minha imagem e voz para fins dessa pesquisa, sem fins comerciais.

() Declaro que estou ciente do teor da pesquisa e **não autorizo** a gravação em mídias digitais da minha imagem e voz para fins dessa pesquisa, sem fins comerciais.

() Declaro que **autorizo** a divulgação do meu nome.

() Declaro que **não autorizo** a divulgação do meu nome, prefiro que seja usado o codinome

_____.

Eu _____ declaro estar ciente do teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) e aceito participar da pesquisa, ciente que posso desistir a qualquer momento, sem sofrer punição ou constrangimento.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Participante da pesquisa/CPF
Vanessa Martins Farias Alves Bomfim
921.805581-04

APÊNDICE 3



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

Os dados da entrevista serão utilizados tão somente na pesquisa e não apresentarão a identificação dos sujeitos. A sua participação é voluntária e ressalto o compromisso como pesquisadora em estabelecer um diálogo no sentido de informar os dados e os resultados desta pesquisa.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL

Nome:

Codínome que gostaria de ser identificada:

Idade:

Data de nascimento:

Como autodeclara sua cor/raça:

Como autodeclara seu gênero:

Como autodeclara a classe social no qual está inserida:

Média do orçamento familiar mensal:

Região Administrativa da residência:

Com quem reside:

Escolaridade:

Ocupação:

Filhos/as:

Religião:

Atua ou atuou como coordenador pedagógico nas unidades prisionais do DF? Qual período?

APÊNDICE 4



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

Roteiro da entrevista narrativa

1. Tópico inicial: Você poderia me contar sobre:
 - sua história de vida, pode começar por suas origens;
 - sua trajetória nas prisões?
2. Questões exmanentes:
 - fale um pouco mais sobre essas dificuldades e como procura conduzi-las.
 - poderia falar um pouco mais sobre a relação entre segurança e a educação.
 - poderia nos falar um pouco mais sobre a relevância da educação nos espaços de privação de liberdade?
 - poderia explicar a importância de um ambiente educacional diferente do restante da prisão?
3. Parar a gravação: Fala conclusiva – perguntas
 - quando você adentrou as portas da cadeia, que impressões você teve?
 - como você se vê no mundo como mulher? Como é ser mulher dentro do sistema penitenciário?
 - poderia discorrer sobre a invisibilização, subjetivação, perda de identidade nos ambientes prisionais?
 - Convidar a entrevistada a escrever ou narrar alguma história que tenha acontecido nas prisões e que a marco

ANEXO 1



Toys, Daniel (2019). Semana de educação para vida. Pátio do CIR, Distrito Federal.

ANEXO 2

SEEU - Processo: 0404828-54.2023.8.07.0015 - Assinado digitalmente por LEILA CURY - 310981
[15.1] DEFERIDO O PEDIDO - Decisão em 07/07/2023

TJDFT PODER JUDICIÁRIO
CIRCUNSCRIÇÃO JUDICIÁRIA DE BRASÍLIA
VARA DE EXECUÇÕES PENAIS DO DISTRITO FEDERAL



Processo nº. 0404828-54.2023.8.07.0015

Processo: 0404828-54.2023.8.07.0015
Classe Processual: Pedido de Providências
Assunto Principal: Execução Penal e de Medidas Alternativas
Data da Infração: Data da infração não informada
Requerente(s): • Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
Requerido(s): • VANESSA MARTINS FARIAS ALVES BOMFIM Permissão de uso de imagens

Trata-se de pedido de extensão da autorização de mov. 5.1, a fim de que a requerente também possa publicar as imagens constantes do mov. 1 no corpo da dissertação de mestrado.

As imagens foram exibidas durante a defesa da tese, com compromisso da pesquisadora de que todos aqueles que tiveram as imagens captadas e divulgadas a autorizaram previamente.

Assim, não vislumbro óbice à extensão da permissão, motivo pelo qual DEFIRO o pedido de mov. 13.1.

Intime-se eletronicamente.

Cientifiquem o Ministério Público.

Nada mais havendo, archive-se.

BRASÍLIA, 07 de julho de 2023.

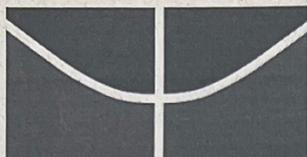
Leila Cury

Juíza de Direito

Documento assinado digitalmente, conforme MP nº 2.200-2/2001, Lei nº 11.419/2006, resolução do Projudi, do TJPR/IOE
Validação deste em <https://seeu.pje.jus.br/seeu/> - Identificador: PUV37 SZ82E KE4QZ 68JDB



ANEXO 3



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

Termo de cessão de uso de texto para fins de pesquisa

Eu, Valdiceli de Araujo Rocha, inscrita sob o CPF nº 82155542100, de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso do texto "Miquéias" escrito durante a realização do curso: Produção de materiais na EJA prisional – EAD, de minha autoria para ser utilizado no trabalho de mestrado intitulado: "O ouvir das nossas vozes: narrativas das coordenadoras da Educação de Jovens e Adultos das prisões do DF" e autorizo a pesquisadora Vanessa Martins Farias Alves Bomfim, inscrita sob o CPF nº 921.805.581-04, a usar o texto de forma integral ou em partes, bem como a Universidade de Brasília, instituição a qual está vinculada, conforme descrito abaixo:

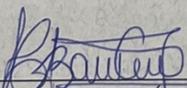
1- Utilizar e veicular o texto na pesquisa cujo o objetivo é compreender como os coordenadores pedagógicos da EJA nas prisões do DF organizam e orientam as práticas pedagógicas diante das limitações trazidas pela segurança, para fim de obtenção de grau acadêmico de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP).

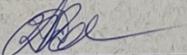
2- Utilizar o texto na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); na publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções.

O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão do texto e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado ao(s) pesquisador(es) utilizar o texto para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. A pesquisadora declara que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

Brasília, 05 de abril de 2022


PESQUISADORA RESPONSÁVEL
Vanessa Martins Farias Alves Bomfim
CPF: 921805581-04


PARTICIPANTE DO ESTUDO
Valdiceli de Araujo Rocha
CPF: 82155542100

ANEXO 4 – Textos escritos pelas entrevistadas

Quando exercia a função de coordenadora pedagógica do 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos no CED 01 de Brasília, participei da organização da Semana de Educação para a Vida, atividade prevista anualmente no calendário escolar das escolas públicas do Distrito Federal. Naquele ano, ao colher dos professores sugestões de atividades coletivas para a semana em questão, o professor de arte, compartilhou comigo um cartão com o contato de um artista do grafite do DF, de quem ele admirava o trabalho. Naquele mesmo dia, entrei em contato com o artista, via WHATSAPP, propondo a sua ida ao presídio para apresentar sua arte e sua história aos alunos. Em poucos minutos, recebi a resposta afirmativa e empolgada do artista em participar do evento. O Centro de Detenção Provisória (CDP), foi a escolhida entre as seis unidades prisionais atendidas pelo CED 01 para receber o artista, porque havia uma parceria frutuosa entre o CED 01 e o Núcleo de Ensino da unidade, que já havia possibilitado o desenvolvimento de outras atividades artísticas pelos professores e alunos. Assim, senti-me à vontade para propor à chefia do NUEN a participação de um artista do grafite, arte que, infelizmente, ainda nos dias atuais, é marginalizada e desvalorizada por muitas pessoas. Após recebermos a aprovação do NUEN, tratamos de solicitar a autorização da juíza da Vara de Execuções Penais (VEP), para que o artista pudesse entrar no presídio, fazer sua arte e contar sua história para os alunos. Com a autorização da juíza em mão, escolhemos o espaço mais adequado para o artista deixar sua obra registrada: por sugestão do professor Ricardo, foi escolhida a parede do fundo do pátio onde os alunos tomam banho de sol e recebem seus familiares no dia de visita. A apresentação do artista aconteceu na manhã da sexta-feira, dia dez de maio. Daniel Toys, o artista, começou aquele dia dividindo com os alunos do CDP os seus sonhos, os caminhos por onde já havia passado fazendo arte (Brasil, Chile, Portugal, França, Alemanha), seu esforço persistente para construir sua carreira, e a sua fé no amor, na amizade e no trabalho constante e cuidadoso. A magia, no entanto, aconteceu quando o artista encheu a parede do pátio com as cores vibrantes dos sprays que havia escolhido para aquele dia. A precisão treinada dos traços e o capricho com os detalhes dos desenhos deixaram os alunos tão hipnotizados que, durante três horas ininterruptas, ninguém fez barulho, inquietou-se na cadeira, ou pediu para sair para beber água ou ir ao banheiro. Estava incluída nesse encantamento a equipe de segurança do CDP que, apesar de ter verificado que a atividade já havia ultrapassado consideravelmente o horário previsto, não quis interromper o artista, que pode finalizar com tranquilidade a sua obra. Nos dias que sucederam a apresentação, recebi cartas de muitos estudantes, endereçadas à escola e ao artista, agradecendo “o dia de sonho” que haviam tido. Vinte e um dias depois, na manhã da sexta-feira, dia 31 de maio, pela manhã, recebi uma ligação do professor Luís Oliveira. Ele estava dando aula no CDP naquele dia e relatou que os estudantes estavam revoltados e alvoroçados em sala de aula. O motivo era que a arte que os havia deixado encantados no dia dez de maio estava, naquele momento, coberta com tinta branca. Os internos classificados para o trabalho haviam recebido a ordem de um dos policiais que cuidavam do pátio, mas não fazia parte do NUEN, para que apagassem a obra. A escola nunca recebeu uma explicação clara ou justificativa para esse ato, entendemos, apenas, que a obra não havia sido coberta por questões de segurança, porque, após uma simples conversa entre o diretor do CED 01 e a direção do CDP, a arte voltou a estampar a parede do

pátio, não mais com o mesmo brilho de antes, porque a água que os internos usaram para retirar a tinta branca levou também um pouco das cores dos sprays... Tempos depois, ao conversar com alguns alunos, falei sobre a possibilidade de pedirmos ao artista que voltasse ao CDP para retocar a obra. Para minha surpresa, um aluno me respondeu: “Não, professora, do jeito que está agora, ela nos conta uma história”. Ele tinha razão, até os dias atuais, a arte, mesmo desbotada, continua contando esta e outras histórias na parede do pátio do CDP (Catarina, 2023).

No ano de 2017, a nossa escola, CED 01 de Brasília, foi convidada a participar do 3º Concurso de redação com a temática: Mais Direitos, Menos Grades, da Defensoria Pública da União (DPU). A escola foi escolhida para fazer a abertura da premiação com uma apresentação teatral com o grupo de alunos do sistema prisional "Entreato". As escolas participaram do concurso com as redações dos alunos e com a inscrição do vídeo mobilizador e os ganhadores receberam uma premiação. Na época eu era coordenadora pedagógica de um dos segmentos da escola. A atividade mobilizadora ocorreu em todas as unidades prisionais. Eu participei na PDF2. Durante a realização da atividade utilizamos a música: "Até quando?" do Gabriel Pensador, como recurso motivador para os debates sobre a temática, e alguns professores prepararam apresentações, que foram intercaladas com as participações no debate. No final, foi construído com os alunos cartazes contemplando as discussões e os aprendizados. Todos os trabalhos realizados foram filmados, editados e encaminhados ao DPU no ato de inscrição da escola no concurso. Após essa atividade, os professores foram convidados a replicar a atividade mobilizadora, em sala, com os alunos que não puderam participar, ampliando os debates e estimulando a escrita da redação. Foi neste contexto e com essa intencionalidade que uma professora realizou a atividade com sua turma. No dia seguinte, fomos surpreendidos com uma ocorrência feita por um servidor da segurança que estava no Núcleo de Ensino (NUEN), quando a professora desenvolvia a atividade com seus alunos. Na descrição da ocorrência o servidor relatou que a professora estava utilizando uma música que incitava a massa carcerária contra os policiais, o que poderia ocasionar uma rebelião. A professora ficou muito surpresa e apreensiva. A gestão da escola e a professora foram convidados pela direção do presídio para esclarecer o ocorrido. Eu não pude participar desse momento, embora tivesse participado de todo o planejamento e organização. A professora tinha muitos anos de docência nas prisões, era conhecida do vice-diretor e tinha boas referências, mas o planejamento e a convicção do trabalho que tinha sido realizado foi o que fez com que o diretor daquela unidade arquivasse a ocorrência. Neste concurso a escola ganhou três premiações. Foi muito bacana ver o trabalho realizado, sendo valorizado. Os nossos alunos puderam participar dessa premiação, mas infelizmente os mantiveram algemados por causa da segurança. Atividades como esta fazem com que as pessoas privadas de liberdade possam ser vistas em um outro papel e em uma nova perspectiva (Lilélula, 2023).

A educação é um direito universal, fundamental das pessoas, sem discriminação, nem exclusão. Por isso, constitucional. A constituição Federal/1988, ao estabelecer, em seu Art. 205, que o direito social à educação é um direito de todas as pessoas e, mais "...visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" apresenta o tripé que sustenta, a luta pela EJAIT – Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, Integrada à Qualificação Profissional para as pessoas que estão em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional, ratificada pela Meta 10 do PDE – Plano Distrital de Educação. No citado art. 205 da CF, está imprimida, a função social da Educação, contemplando a Educação nas Prisões: Contribuir para com a (re)inserção social, dessas pessoas. Isso significa que sua oferta em condições adequadas, deva ser obrigação do Estado. Se compreende por condições adequadas, as que garantem acessibilidade à escola, permanência e terminalidade exitosa de seus estudos. Essas condições, hão que resultar na oferta de uma educação libertadora, ante a realidade que as oprime, primando por Uma Metodologia, Freiriana: dialógica. Freire acredita que "a educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem, podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem."

O acesso à educação está considerado a chance mais certa que essas pessoas tem de trilhar caminhos diferentes e com reais possibilidade de sucesso. E, mesmo que assim, não fosse, a Educação é um direito humano. E, essas são consideradas pessoas, sujeitas de direito. Portanto, entre as muitas razões, para garanti-la, está a de prevenir a (re)incidência. Logo, não se pode desmerecê-la como um direito fundamental e uma atividade essencial, antes do cumprimento da pena; quando do cumprimento e, na condição de pessoa, egressa. Como antes? Uma pessoa que domina os mecanismos da leitura e da escrita, reduz, já na entrada da prisão, as muitas violações de direitos; durante o cumprimento da pena, quanto mais elevado o nível de escolarização, de criticidade, aumentam as chances de compreensão de sua realidade e a capacidade de construir estratégias para transformá-la. E, quando, egressa, quanto mais escolarização, conhecimento e preparação para o mundo do trabalho, menor a chance de (re)incidência. É inquestionável que a Educação, é um direito fundamental, mas, ainda, há muito que avançar. Principalmente, quando se trata da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas nas prisões. O acesso a essa, ainda, não é vista como um direito, mas como um brinde. E, essa realidade, só será transformada, quando o Poder Público a assumir como condição essencial para a dignidade humana e como uma das principais ferramentas para o alcance da justiça social (Delzair, 2023).

