

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fabiana Gabriel

**A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de
Liberdade**

Juiz de Fora,
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gabriel, Fabiana.

A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de Liberdade /
Fabiana Gabriel. -- 2021.

171 f.: il.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação em espaços de privação de liberdade. 3.
Narrativas docentes. 4. Experiência docente na EJA em EPRL. I. Cassab Torres, Mariana,
orient. II. Título.

Fabiana Gabriel

**A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de
Liberdade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na área de concentração Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2021

Fabiana Gabriel

A construção do ser educadora no contexto da EJA em Espaços de Privação de Liberdade

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 15 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Dr (a). Mariana Cassab Torres

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr (a). Luciana Pacheco Marques

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr (a). Fabiana de Moura Maia Rodrigues

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Agradecimentos

Agradeço a Deus e à vida, pela perseverança, coragem e oportunidade de chegar até aqui.

À minha mãe Elza, por seu amor e apoio. Por acreditar sempre em mim e não me deixar desistir da graduação quando passamos pelo momento mais difícil de nossas vidas. Devo muito da mulher forte que me tornei a você. E te amarei por essa e outras vidas, mãe.

Ao meu pai Dilmar, que mesmo em uma convivência corpórea breve, me ensinou a ter alegria, a amar os meus e a ter gosto pelo trabalho. Certamente um dia nos encontraremos novamente.

Aos meus irmãos, Fabiano e Juliana, pelo amor e torcida, cada um à sua maneira. O primeiro, me colocando sempre em seus pedidos e orações aos Orixás; a segunda, sempre com palavras de incentivo e pronta para sanar as dúvidas referentes às citações de legislações ao longo deste texto. Amo vocês.

Ao meu amor Leandro Manso, companheiro de vida e de sonhos. Jamais seria possível realizar este sonho se você não partilhasse dele comigo. Obrigada por todo seu amor, pelo apoio, pelas palavras de incentivo, por aguentar meus anseios e tagarelices, por festejar comigo cada conquista. Amo fazer a caminhada da vida ao seu lado.

À toda minha família pela torcida e afeto.

À minha professora orientadora Mariana Cassab, pela orientação generosa, humana, pelo comprometimento, acolhida, torcida e amizade.

Às companheiras educadoras, parceiras nesta pesquisa. Obrigada pela disponibilidade à conversa, por dividirem suas histórias e experiências de vida. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Às professoras Fabiana Rodrigues e Luciana Marques, pela leitura atenta, provocações e contribuições ao trabalho.

Ao coletivo GRUPPEEJA, grupo formado por mulheres que aprendem, crescem, choram e sorriem juntas, que se apoiam umas às outras e, que acreditam que “em bando” dominarão o mundo.

Às amigas que encontrei no PPGE, pelos momentos de apoio, de trocas de anseios, pelo carinho e torcida.

Às amigas e amigos da caminhada da vida, às mais próximas, que torceram junto e participaram comigo deste momento. E aos distantes, que mesmo de longe vibram a cada conquista. Os amigos são seres de luz que tornam a vida mais leve e colorida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro durante parte da realização da pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela formação de excelência, pública e gratuita. Que este possa ser um espaço ocupado por todos e todas!

“Espero ver todo mundo fora desta gaiola desumana que é um espelho da gaiola maior onde estão os pobres, os oprimidos, os doentes e os marginais que os homens exploradores criaram”. (Aristarco *apud* Poel, 2018, s/nº)

Resumo

A Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade é um campo de estudos que tem se consolidado entre as pesquisas educacionais no país. Todavia, esta temática ainda é silenciada nos cursos de licenciatura, que dedicam grande parte do tempo ao trabalho com conteúdos disciplinares e suas metodologias de ensino. De modo geral, a Educação de Jovens e Adultos aparece de maneira pontual nos currículos dos cursos de formação, visto que nas poucas oportunidades de debate sobre os educandos, o foco está nas crianças e em seus processos de aprendizagem. Assim, grande parte das educadoras chegam às escolas inseridas nas Unidades Prisionais sem nenhum tipo de discussão ou contato com a educação escolar desenvolvida nos espaços de privação. Diante do ineditismo da escola na prisão, que em nada se assemelha às suas experiências escolares anteriores, como educanda e/ou professora, e da falta de preparo nos cursos de licenciatura, as docentes se veem diante do desafio de forjar a experiência profissional neste espaço. Desta forma, o objetivo deste estudo é compreender como se dá o processo de construção do ser educadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos em um espaço de privação de liberdade. O diálogo entre o pensamento freiriano e os autores do campo da Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação e restrição de liberdade, como Elionaldo Fernandes Julião e Elenice Maria C. Onofre, sustenta a perspectiva teórica da pesquisa. O trabalho que se configura como uma pesquisa qualitativa, se valeu de entrevistas narrativas como instrumento para a produção de dados. Foram realizadas quatro entrevistas temáticas com cada uma das três educadoras que foram sujeitas na pesquisa por possuírem experiência profissional na escola da Penitenciária Ariosvaldo de Campos Pires, em Juiz de Fora. Quatro categorias foram elencadas para o trabalho de análise dos dados produzidos a partir das entrevistas, a saber: (i). medo; (ii). leitura do educando enquanto sujeito oprimido; (iii). dialogicidade; (iv). educação libertadora. Educar o medo, os limites impostos pela dinâmica interna da prisão, a escassez de recursos didáticos, a estrutura física do espaço e a difícil relação entre escola e equipe de segurança, são alguns dos desafios que as professoras enfrentam para se constituírem educadoras no contexto de privação. Apesar dos desafios e das contradições impostas pelo sistema prisional, as educadoras acreditam que o diálogo pauta o trabalho educativo na escola, assim, a escuta e a atenção aos educandos são apontadas como elementos considerados na construção de suas práticas educativas. A experiência docente no espaço de privação atravessa não só a vida profissional das educadoras, que hoje se sentem mais atentas e disponíveis para ouvir e considerar os anseios dos educandos, como também as suas

subjetividades. A concepção do que é ser professora é afetada pela docência no cárcere. Ser educadora no contexto de privação, exige que em alguma medida, elas desempenhem o papel de psicólogas, conselheiras, ouvintes, e até assistentes sociais, exigência que prescinde da crença na humanidade e em sua vocação a ser mais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Educação em espaços de privação de liberdade - Narrativas docentes - Experiência docente na EJA em EPRL.

Abstract

The Youth and Adult Education in incarceration spaces is a study field that has been consolidated among the educational researches in Brazil. However, this theme is still silenced in undergraduate courses, that dedicates large part of time to work with disciplinary content and their teaching methodology. In general, the youth and adult education appear punctually in the curriculum of the undergraduate courses, since in the few opportunities for debate about students, the focus is on children and their learning processes. So, great part of educators arrives at schools in the Prison Units without any kind of discussion or contact with the scholar education developed in incarceration spaces. Faced with the unprecedented nature of the school in prison, which is not similar to their previous school experiences, as a student and/or teacher, and the lack of preparation in undergraduate courses, teachers are faced with the challenge of forging professional experience in this space. In this way, the aim of this study is to understand how the process of being an educator takes place in the context of Youth and Adult Education in an incarceration spaces. The dialogue among the freiriano thought with the authors of the field of the Youth and Adult Education in incarceration spaces, such as Elionaldo Fernandes Julião e Elenice Maria C. Onofre, directs the theoretical perspective of this research. The work that is configured as a qualitative research is based on narrative interviews as instrument for the data production. Four thematic interviews were realized, with each of three educators that have professional experience in the school of Penitenciária Ariosvaldo de Campos Pires, in Juiz de Fora. Four categories were listed for the work of analyzing the produced data by the interviews, they are: (i). fear; (ii). comprehension of the student as an oppressed subject; (iii). dialogicity; (iv). liberating education. Educates the fear, the imposed limits for the prison dynamic, the shortage of teaching resources, the physical structure of the space and the difficult relation between school and the security team, are some of the challenges that teachers face to become educators in the context of incarceration. Despite the challenges and the contradictions imposed by the prison system, the educators believe that the dialogue guides educational work at school, thus, the listening and attention to students are pointed as elements considered in the construction of their educational practices. The experience of teaching in incarceration spaces crosses, not only the professional life of the educators, who now fell more attentive to listen and consider the wishes of the students, as well their subjectivities. The conception of what it means to be a teacher is affected by teaching in prison. Being

educator in the incarceration context, requires that in some extent, they play the role of psychologists, counselors, listeners, and even social workers, a requirement that needs the belief in humanity and their vocation to be more.

Keywords: Youth and Adult Education - Education in incarceration spaces - teaching narratives - teaching experience EJA in EPRL.

Lista de Ilustrações

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas inventariadas por ano de publicação	41
Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos inventariados por estados brasileiros	41
Gráfico 3 - Distribuição dos trabalhos inventariados por países estrangeiros.....	42

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Divisão das categorias definidas a partir das temáticas abordadas nos trabalhos inventariados na pesquisa	43
Tabela 2 - Formação inicial e tempo de experiência das educadoras entrevista	77

Lista de abreviaturas e siglas

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APAC	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
ATB	Assistente Técnica de Educação Básica
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DPU	Defensoria Pública da União
E.E.P.A.C.P	Escola Estadual Professor Ariosvaldo de Campos Pires
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPRL	Espaços de Privação e Restrição de Liberdade
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPACP	Penitenciária Professor Ariosvaldo de Campos Pires
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAP	Secretaria de Administração Prisional
SEDS	Secretaria de Estado e Defesa Social
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEJUSP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública
SESP	Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública

SISU	Sistema de Seleção Unificada
SOSP	Superintendência do Observatório de Segurança Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP	Unidade Prisional

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1 - Formação social do Brasil - da exclusão ao direito social à educação nas prisões: a escola da PPACP	21
1.1 Formação social brasileira: solo fértil para os ajustes neoliberais e sua política de ódio aos pobres 21	
1.2 A lógica neoliberal de criminalização da miséria	24
1.3 O direito social à educação nos estabelecimentos de cumprimento da pena	26
1.4 Educação escolar na Penitenciária Professor Ariosvaldo de Campos Pires em Juiz de Fora (MG)	30
Capítulo 2 - Olhares para a EJA em espaços de privação de liberdade: aproximações às produções acadêmicas do campo	37
Capítulo 3 – O movimento teórico metodológico da pesquisa.....	52
3.1 Tornar-se educadora no contexto da EJA em EPRL	52
3.2. Ambientar-se ao contexto da prisão exige impor limites ao medo	57
3.3. O ambiente da prisão como espaço educativo	60
3.4. Quefazer educativo no espaço de privação de liberdade	64
3.5. A andarilhagem metodológica da pesquisa	71
Capítulo 4: “Toda educadora é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é educadora”: em busca da docência que se faz na totalidade da vida	80
4.1. Ao falarem de si, as professoras nos contam a história de seu tempo	80
Capítulo 5. A construção do ser educadora no contexto da EJA em um EPRL.....	94
5.1. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: os desafios de educar o medo	94
5.2. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: as exigências em torno da superação de leituras ingênuas acerca dos educandos	100
5.3. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: os enfrentamentos das situações desafiantes	110
5.4. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: a busca pela construção do diálogo e a crença de que os educandos são vocacionados a ser mais	120
Considerações Finais	137
Referências	143
Apêndice A – Levantamento dos artigos sobre o tema educação prisional, publicados em revistas Qualis A1 em educação, entre anos de 2011 e fevereiro de 2021	149
Apêndice B - Análise dos artigos com o tema educação prisional, publicados em revistas Qualis A1 em educação, entre os anos de 2011 e janeiro de 2021	154
Apêndice C: Roteiros para as entrevistas narrativas.....	164
Apêndice D: Termo de consentimento livre e esclarecido (aprovado no Comitê de ética sob o parecer nº 4.524.515)	168

Introdução

A educação em espaços de privação de liberdade surgiu de maneira inesperada em minha vida. Graduada em história pelo Centro de Ensino Superior de Valença, cidade onde nasci e vivi até a vinda para Juiz de Fora, no final de 2011, iniciei o trabalho docente por meio de um contrato temporário na rede estadual de Minas Gerais em 2013. Nessa primeira experiência, trabalhei com turmas do ensino médio em um cargo incompleto, onde lecionava 10 aulas/semanais. Como precisava me manter na cidade e recebia pouco pelas 10 h/a, permaneci em meu antigo emprego, em uma empresa de telemarketing. Durante esse ano, trabalhei na escola pela manhã e na empresa a tarde e por parte da noite.

Como toda professora contratada, iniciei o ano de 2014 sem vínculo com o estado e em busca de um novo contrato de trabalho. Meu objetivo era conseguir um cargo completo para poder me dedicar apenas ao magistério e assim, sair da empresa, afinal, passar o ano de 2013 trabalhando em 2 empregos foi bem exaustivo. Como não tinha nenhuma experiência em sala, precisava estudar muito para preparar as aulas e, todos os dias, das 14:00 às 20:00 cumpria expediente fazendo cobranças para financeiras por telefone. Quando sai da minha cidade, tinha como foco retomar os estudos e nessa rotina pesada de trabalho isso não era possível.

Na ânsia por conseguir o cargo completo e sem conhecer bem a cidade e as escolas, comecei a busca por editais de designação. Na rede estadual as designações começam no início do ano letivo, à época, os editais eram lançados diariamente no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE), onde constava nome, endereço da escola, número de aulas e o tempo do contrato. No processo de designação a prioridade para o cargo segue a classificação do concurso vigente, caso este exista. Numa dessas buscas por editais surgiu um cargo de 16 h/a, com duração até dezembro de 2014, na Escola de Ensino Fundamental e Médio – EJA – PPACP, no bairro Linhares. Não fazia ideia de onde era Linhares e muito menos de que PPACP é a sigla para Penitenciária Professor Ariosvaldo de Campos Pires - acho que se soubesse não teria tido coragem para disputar a vaga. Cheia de animação com a oportunidade de conseguir um cargo completo com 16 h/a, com duração para o ano todo, e, a possibilidade de deixar o emprego na empresa, segui no ônibus para a bairro Linhares.

O edital mencionava que a escola atendia a detentos, mas o nome da penitenciária era mencionado apenas na sigla, em minha ingenuidade, acreditei que se tratava de uma escola “comum”, onde os privados de liberdade - que pensava serem adolescentes - eram

levados para estudar. Depois de ficar perdida pelo bairro, de entrar em duas escolas erradas e pedir informações no posto policial, consegui uma carona no carro da polícia, que me levou ao local correto - a penitenciária fica bem distante do lugar em que estava e, provavelmente, se fosse andando não chegaria há tempo de participar da seleção -. Ao chegar no endereço me deparei com os portões enormes e fechados, onde estava escrito: Complexo Penitenciário de Juiz de Fora. A essa altura o medo já havia tomado conta de meu pensamento, mas, como já estava ali, resolvi ficar e ver como seria o processo.

Durante a designação a pedagoga da Unidade Prisional (UP) explicou do que se tratava o contrato. A instituição escolar funciona dentro da Penitenciária Professor Ariosvaldo de Campos Pires (PPACP). As salas de aula ficam nos pavilhões junto das celas, os alunos cumprem pena em regime fechado e todos passaram por uma avaliação dos setores responsáveis antes de serem considerados aptos a estudar. Uma série de recomendações e alertas foram feitos e deveriam ser acatados por aquele que conseguisse o cargo. Como era a segunda pela classificação do concurso, ouvia tudo muito atenta e curiosa, mas não imaginava que poderia trabalhar ali. Para meu espanto e surpresa, ao final da explanação, o rapaz que estava melhor classificado desistiu do contrato, sendo a segunda na lista, o cargo era meu. Não sei dizer o que passou em minha cabeça no instante que precisava dizer se aceitaria ou não. Todavia, um misto de sentimentos como medo, coragem, curiosidade e a necessidade de conseguir me manter apenas dando aulas me levou a ficar.

Até o retorno para a primeira aula fiquei pensando como seria. Nunca havia entrado em uma penitenciária antes, minha leitura de mundo era tomada pelas imagens de detentos dos filmes e séries. Para meu alívio, ao entrar no pavilhão, encontrei uma sala de aula “comum” - exceto pelas grades que ocupavam o lugar das portas e janelas - e fui muito bem recebida pelos educandos, não tão bem pelas educandas, mas isso é assunto para outra hora. Tomada por meu preconceito de classe e ignorância, imaginei encontrar homens e mulheres assustadores, “diferentes” de mim, cheios de ódio. Como num “tapa na cara”, que enfatizava minha pequenez e soberba, encontrei homens e mulheres iguais a mim, com rostos receptivos, sorrisos, muita curiosidade e anseios.

Esse primeiro ano de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação e restrição de liberdade (EPRL) me possibilitou deixar meu antigo emprego e voltar minha atenção integral para a educação, assim, descobri que era isso o que queria fazer e que, portanto, precisava voltar a estudar. Foi aí que criei ânimo para prestar o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressar no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2015.

Entre os anos de 2014 e 2017 - com uma interrupção no segundo semestre de 2015 - lecionei história para as turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental da escola na penitenciária e, essa vivência foi um divisor de águas em minha vida. Muito além da rica experiência profissional, que proporcionou muitos aprendizados e me trouxe cada vez mais questões, como por exemplo: O que e como ensinar? Como ser professora de adultos - já que a EJA é quase esquecida nos cursos de licenciatura? Como dar conta do conteúdo prescrito em uma situação tão complexa? Como fazer um trabalho educativo que realmente faça sentido para os educandos? E, muitos outros questionamentos que frequentaram minha prática durante esse período de docência na UP. Todavia, não foi apenas no que toca à vida profissional que essa experiência me afetou. Trabalhar na escola na penitenciária provocou mudanças pessoais. Estar tão perto de homens e mulheres que vivem de forma tão acentuada a situação concreta de opressão (FREIRE, 2018) me fez repensar muitas coisas, dentre elas o valor das pequenas alegrias e prazeres, da presença, da liberdade e a necessidade de enquanto educadora, assumir verdadeiramente o compromisso da luta a favor dos oprimidos.

Durante esse tempo, presenciei o esforço realizado pela direção e pelo corpo docente da escola para que a mesma funcionasse. Se a estrutura das escolas públicas ditas regulares é precária, se a EJA fica com a “menor fatia do bolo” dos investimentos em educação, à EJA em EPRL, o “bolo” nem chega. Todos os funcionários da escola trabalham em regime de contrato temporário, a instituição não possui nenhuma fonte de renda, não há verba para a compra de materiais, para manutenção das máquinas de xerox - que são fruto de doação -, para melhorias na estrutura das salas, para nada. Há época em que trabalhei no local, o Governo do Estado enviava uma remessa de materiais escolares, de escritório e de limpeza de tempo em tempo e todo o resto dependia do esforço e da boa vontade dos profissionais da escola.

A falta de interesse e investimentos do governo estadual para com a educação em EPRL não se justifica pela falta de demanda, muito pelo contrário. Infelizmente, o Brasil possui hoje a terceira maior população carcerária do mundo - 755.274 mil presos¹ -, formada

¹ População em privação de liberdade no Brasil, Unidades Prisionais e outras prisões. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmJmMzYtODA2MC00YmZiLWI4M2ItNDU2ZmIyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 08/02/2021.

em sua maioria, por homens jovens que de modo geral, possuem níveis de escolaridade abaixo da média nacional. Apenas 13,1% das pessoas em situação de privação de liberdade completou o Ensino Fundamental e 9,6% concluiu o Ensino Médio (BRASIL, 2019).

A pena de reclusão não retira dos homens e mulheres a garantia de acesso aos direitos humanos fundamentais, como assistência médica, psicológica, religiosa e educacional. Na defesa da garantia do direito humano à educação, Elenice Onofre (2016) relaciona a presença da educação escolar nas prisões à valorização do desenvolvimento e da busca dos indivíduos por ser mais e a possibilidade de intervenção positiva no contexto prisional, onde o que prevalece é a desumanização. Onofre e Julião (2013), em consonância com diversos autores da área, apontam que a educação contribui para a melhoria da qualidade de vida nas prisões, para a recomposição das identidades, valorização da cultura, promoção de afeto e (re)conquista da cidadania (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 54). Freire (2001, 2019) defende que não podendo tudo, alguma coisa pode a educação. Assim, ao assumir o compromisso de produzir conhecimento sobre os sujeitos da EJA em EPRL, afirmamos a nossa posição de resistência na defesa do direito à educação para todos e todas.

A oportunidade de estar de volta à Universidade, de ter acesso às leituras e discussões no curso de Pedagogia, de estar inserida em um grupo de pesquisa que tem como foco a Educação de Jovens e Adultos, juntamente com o período de experiência na escola na penitenciária, me instigou a: (i). pensar sobre a intencionalidade por trás da precarização da escola no cárcere; (ii). ter uma visão crítica sobre a falta de recursos, a inexistência de concursos, o não pagamento aos profissionais da escola do adicional de local de trabalho²; (iii). olhar para o trabalho educativo nas prisões como possibilidade de abertura de horizontes e de potencialização da humanização dos educandos; (iv). questionar o desinteresse do Estado em investir em treinamento e formação continuada para os profissionais da educação em prisões e em construir um currículo adequado aos interesses e necessidades dos educandos em situação de cumprimento da pena; (v). desejar conhecer melhor quem são os sujeitos da escola em EPRL.

²Direito garantido pela lei estadual nº 11717 de 27/12/1994 aos servidores da Secretaria de Administração Prisional (SEAP) que estão em efetivo exercício em estabelecimento prisional ou unidade socioeducativa, expondo-se a situações de desgaste psíquico ou de risco de agressão física. Disponível em <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=11717&ano=1994>. Acesso em 04/05/2020.

Diante das inquietações e reflexões, e com a necessidade de fazer um recorte, devido ao curto tempo do mestrado, a presente pesquisa se propôs a investigar: **Como se dá o processo de construção do ser educadora no contexto da EJA em um EPRL?** Uma vez que temos um cenário de silenciamento acerca da docência nesta modalidade de ensino nos cursos de licenciatura, argumentamos que a professora se forja educadora em sua prática profissional. Isso significa que a formação em serviço provoca uma série de reflexões, necessários enfrentamentos, deslocamentos e desconstruções acerca do que significa ser professora e quais currículos legitimar nessa realidade educativa tão inédita e singular. A pesquisa então, se presta a entender esses movimentos que as professoras operam ao longo de sua prática profissional na escola da EJA em EPRL. Buscando compreender: (i). Quais leituras de si as professoras produzem em suas práticas docentes na EJA em EPRL? (ii). Quais desafios precisam enfrentar para se constituírem como educadoras nesta modalidade? (iii). Como a experiência da docência na penitenciária afeta sua compreensão acerca do que significa ser professora?

A delimitação do problema, dos objetivos, dos sujeitos e da metodologia foi se desenhando ao longo do processo da pesquisa, devido aos percalços enfrentados em razão da dificuldade de acesso ao espaço da prisão e da pandemia de Covid-19. Após a revisão das publicações selecionadas no capítulo 2, percebemos uma lacuna no que diz respeito a estudos que tenham como principal interesse trazer a voz dos sujeitos da educação nas prisões - educandos, educadoras, policiais penais, e demais profissionais que atuam nas UP-. LAFFIN e NAKAYAMA (2013) defendem que para obter melhores condições de trabalho, as professoras que atuam no sistema prisional devem ter suas necessidades conhecidas. Andriola (2013) chama a atenção para a necessidade de que as professoras sejam reconhecidas como estudiosas, intelectuais e profissionais ativas, que podem contribuir para que o interesse dos educandos na educação vá além da remição da pena. Assim, acreditamos ser potente ouvir o que as educadoras têm a contar sobre suas histórias e os temas abordados na pesquisa.

Esta investigação situa-se no campo da Educação em Espaços de Privação de Restrição de Liberdade e buscamos construir nosso referencial teórico metodológico na mediação entre o pensamento freiriano e os autores que discutem a educação nas prisões. Os sujeitos de nossa pesquisa são professoras que possuem experiência docente com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - EJA - PPACP em Juiz de Fora (Minas Gerais, MG). Como metodologia, apostamos na

escuta das narrativas das sujeitas, que se deu por meio de entrevistas de narrativas, realizadas de maneira remota via plataforma Google Meet.

A título de organização do texto, o capítulo que segue esta introdução faz uma discussão a respeito da formação social do Brasil, nele são levantadas questões que tratam da criminalização da população pobre, do direito social à educação e também das condições concretas em que se realiza a educação escolar na penitenciária Ariosvaldo de Campos Pires. No segundo capítulo, trazemos um apanhado sobre o que tem sido publicado no campo da educação em prisões, a partir de um levantamento de pesquisas publicadas publicados em revistas A1 em Educação entre os anos de 2011 e 2021. O terceiro capítulo discute a base teórica e o percurso metodológico que subsidiam a pesquisa. No quarto capítulo tratamos de apresentar as educadoras parceiras na pesquisa. O quinto capítulo trata da análise dos dados produzidos a partir das entrevistas narrativas. Seguido das considerações finais. Ao final do texto, encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo 1 - Formação social do Brasil - da exclusão ao direito social à educação nas prisões: a escola da PPACP

O presente capítulo traz uma breve análise acerca da formação social brasileira, nosso objetivo é contextualizar o cenário carcerário atual e discutir o fenômeno denominado por Wacquant (2011) como aprisionamento da miséria. Política neoliberal endossada pela limpeza policial das ruas e a perseguição aos miseráveis, que tem contribuído para a elevação exorbitante dos números de pessoas privadas de liberdade no país. Posteriormente, nos dedicamos a tratar do direito social à educação em prisões no Brasil. E por fim, voltamos nossa atenção para a E.E. Ensino Fundamental e Médio - EJA - PPACP, instituição educacional inserida em uma Unidade Prisional da cidade de Juiz de Fora (MG), onde trabalharam as educadoras sujeitas desta pesquisa.

1.1 Formação social brasileira: solo fértil para os ajustes neoliberais e sua política de ódio aos pobres

Refletir sobre o Brasil atual, nos remete a uma história marcada por exploração, dominação externa e dualismo. O que hoje chamamos de Brasil constituiu-se e se desenvolveu em seus primeiros 300 anos nas bases de uma sociedade fechada, colonial, escravocrata, sem povo, reflexa e antidemocrática, conforme assinala Paulo Freire em “Educação como prática da liberdade” (1967). Nossa organização social colonial produziu para enriquecer países europeus, primeiro Portugal, e posteriormente, Inglaterra. Isto é, a base do nosso desenvolvimento se deu por meio de um projeto comercial não civilizatório (FREIRE, 1967). Por quase 400 anos, fomos o país que mais recebeu pessoas escravizadas da África. Vergonhosamente, carregamos o título de último país da América a abolir o regime escravocrata, que considerava negros escravizados como não pessoas, que, portanto, poderiam ser arrancadas de suas terras, separadas de suas famílias, exploradas em sua força de trabalho e terem suas histórias de vidas e culturas apagadas. A escravidão africana enriqueceu os proprietários de terras que formaram as bases da burguesia brasileira, uma classe marcada pelo conservadorismo e que ainda hoje age de forma que o Estado governe para lhe servir. Passamos por um processo de abolição em que negros escravizados foram libertos sem nenhuma política que garantisse trabalho, moradia, segurança, educação e condições dignas para uma vida livre.

O projeto de desenvolvimento de país, liderado pela classe burguesa, não teve lugar para negros libertos e brancos pobres. Com o advento da industrialização e o processo de urbanização, a massa de trabalhadores migrantes, que saía do campo em busca de melhores

condições de vida, foi levada a viver nos subúrbios e favelas, com acesso precário a direitos sociais básicos, como saúde, saneamento e educação. Em 1964, a burguesia brasileira apoiou o golpe que levou os militares ao poder e, por duas décadas ambos tomaram para si o controle da economia, da política e da educação no país, o que ocasionou o aumento descontrolado da inflação, do endividamento público, da corrupção manifesta no Estado patrimonialista e do crescimento das desigualdades sociais.

Nas palavras de Gaudêncio Frigotto, vivemos em uma “sociedade cuja classe dominante internalizou e plasmou um DNA colonizador e escravista” (FRIGOTTO, 2019, p. 19), a sua preocupação não esteve, em momento algum, relacionada à formação de uma nação soberana e autônoma. Pelo contrário, a burguesia brasileira dedicou-se à construção de uma sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual, na qual uma minoria se associa ao capital externo para manter vivos os seus privilégios (FRIGOTTO, 2019). Tal situação preparou o terreno para a disseminação e a implementação das ideias neoliberais, fenômeno político/ideológico que desde os anos 1970 ganha força em grande parte do planeta. De acordo com Luiz Antônio A. Filgueiras, o neoliberalismo:

surgiu no pós-Segunda Guerra Mundial, como uma reação teórica e política ao Estado Intervencionista/keynesiano, presente na Europa e nos EUA. As suas críticas se voltam, mais uma vez, contra qualquer limite, por parte do Estado, ao funcionamento dos mecanismos do mercado; o “mercado livre” é a garantia da liberdade econômica e política, esta última também ameaçada pelo intervencionismo. Portanto, neste caso também, é uma doutrina que se constrói em oposição a uma certa forma de intervenção do Estado, isto é, o chamado Estado de Bem-Estar Social Europeu ou New Deal norte-americano, e tendo por princípio mais geral que a desigualdade é um valor positivo e imprescindível na constituição de uma sociedade democrática, pois é a base da liberdade e da vitalidade da concorrência (FILGUEIRAS, 1997, p. 899).

Uma política econômica que tem como foco a defesa das leis naturais do mercado, da livre concorrência e da flexibilização do mercado de trabalho, que propaga a garantia das liberdades individuais em detrimento do bem estar coletivo, uma vez que “do ponto de vista social, também não deve haver políticas ativas que procurem diminuir as desigualdades entre os indivíduos, pois isto acomoda seus beneficiários e arrefece a competição, motor maior da sociedade e da liberdade” (FILGUEIRAS, 1997, p. 900).

Os defensores do neoliberalismo trabalham com a ideia de que a “morte do Estado” é a solução para o crescimento das empresas e para a melhoria de vida da população, já que permite maior “liberdade de produzir, de consumir e de viver” (SANTOS, 2020, p. 42). No entanto, é nítido o quanto os Estados continuam a beneficiar grandes empresas, corporações

e o mercado financeiro, com subsídios e políticas econômicas, afrouxamento de políticas regulatórias e contingenciamento dos investimentos públicos, enquanto a população sofre cada vez mais com o aumento das desigualdades. O contexto mundial apontado por Milton Santos, no primeiro ano do novo milênio, é devastador:

A fome deixa de ser um fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente. Ela atinge 800 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, sem exceção. Quando os progressos da medicina e da informação deviam autorizar uma redução substancial dos problemas de saúde, sabemos que 14 milhões de pessoas morrem todos os anos, antes do quinto ano de vida.

Dois bilhões de pessoas sobrevivem sem água potável. Nunca na história houve um número tão grande de deslocados e refugiados. O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo. O desemprego é algo tornado comum. Ao mesmo tempo, ficou mais difícil do que antes atribuir educação de qualidade e, mesmo, acabar com o analfabetismo. A pobreza também aumenta. No fim do século XX havia mais de 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhões de pessoas ganham menos de 1 dólar por dia. (...) O fato, porém, é que a pobreza tanto quanto o desemprego agora são considerados como algo “natural”, inerente a seu próprio processo (SANTOS, 2020, p. 59).

O cenário de devastação e pobreza apontado pelo grande geógrafo brasileiro, resultado das políticas e ajustes realizados por governantes defensores da bíblia neoliberal, certamente hoje sofre grande piora, em função da crise sanitária, humanitária e econômica que assola o mundo, causada pela epidemia de COVID-19³.

A nível de Brasil: no terceiro trimestre de 2020, o desemprego bateu o índice de 13,1%, o que corresponde a 14,1 milhões de pessoas⁴, número subnotificado, vide o grande número de trabalhadores que desistiram de procurar emprego e que tentam sobreviver “fazendo bicos”. A taxa de informalidade chegou a 38,8% no último ano, são 32,7 milhões de trabalhadores informais no país⁵, que em grande parte têm a sua mão de obra explorada, péssimas condições de trabalho e de vida camufladas sob o engodo do “empreendedorismo”. Em 2019, a extrema pobreza castigava 6,5% da nossa população, mais de 13 milhões de

³ Segundo os dados do Painel Covid, na quarta-feira, dia 10/02/21 o Brasil já contabilizava a triste marca de 233.520 óbitos por Covid-19. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 10/02/21.

⁴ Desemprego. Dados divulgados pelo IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 10/02/21.

⁵ Número de desempregados chega a 14,1 milhões no trimestre até outubro. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/29782-numero-de-desempregados-chega-a-14-1-milhoes-no-trimestre-ate-outubro.html>. Acesso em 10/02/21.

peças que sobrevivem com aproximadamente R\$ 151,00 por mês⁶. No que toca à escolarização, menos da metade da população brasileira maior de 25 anos concluiu a escola básica e, segundo dados atualizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019 mais de 11 milhões de brasileiros eram analfabetos⁷. São números que nos chocam, mas que não atingem uma parcela privilegiada da população que os enxerga como um processo natural de desenvolvimento do capitalismo.

1.2 A lógica neoliberal de criminalização da miséria

O sociólogo francês Loïc Wacquant, em seu impactante livro “As Prisões da Miséria” (2011), provoca a reflexão sobre a relação entre as medidas neoliberais de aumento das desigualdades sociais, que têm seu reflexo no cenário acima descrito, e o crescimento exponencial do número de pessoas presas assistido nos mais diversos países do mundo ocidental nas últimas décadas. Para ele, o controle dos corpos miseráveis, a partir da adoção de medidas de limpeza policial das ruas, da sensação de pânico causada pela mídia e do aprisionamento maciço dos pobres, têm efeitos ainda mais catastróficos em países de fraca tradição democrática e herança escravista, como o Brasil (WACQUANT, 2011).

No lugar de políticas sociais que visem a diminuição da desigualdade e da miséria, impulsionadoras do crime, o Estado neoliberal trata de endurecer a sua intervenção penal para com os pobres e indesejáveis, assim, “à violência da exclusão econômica, ele oporá a violência da exclusão carcerária” (WACQUANT, 2011, p. 82). A pesquisadora Jane Paiva, ao prefaciar a obra “Reflexões curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões” (2019), traduz com muita sensibilidade a tese do aprisionamento da miséria, defendida por Wacquant:

Estar preso, como praticante de um delito, passou a ser a medida fácil, adotada e defendida pela incompreensão generalizada, por muitos, de como condições estruturantes da sociedade aparta os desiguais. Sem tomar a desigualdade como raiz da questão social tão cruel na luta pela existência, a resposta vem fácil e aprisiona a miséria, em larga escala. São os números que confirmam isso, em alto e bom som. (...) retratam prioritariamente jovens, negros, pobres – todos, em maioria, praticantes de pequenos delitos, mas que, com facilidade, e em nome da “segurança pública” pagam

⁶ Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em 10/02/21.

⁷ Educação 2019. PNAD Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 09/02/21.

e apagam os dolos que a sociedade desigual lhes confere (PAIVA, 2019, p. 19).

Sobre os números, não é demais lembrar que: o Brasil possui hoje a terceira maior população carcerária do mundo e que nos últimos 20 anos, assistimos o número de privados de liberdade mais do que triplicar. Dados divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), apontam que em dezembro de 2019 o país contabilizava 755.274 pessoas encarceradas, das quais 62,11% (464,621) tinham até 34 anos de idade. Dentre estes, os que se declaram pretos e pardos são maioria e perfazem um total de 66,69% (438.719). Ao filtrar esses dados de acordo com as Unidades Prisionais, chegamos ao número de 222.558 presos provisórios, o que equivale a 29,75% da população presa do país a cumprir pena sem condenação.⁸

Em sua maioria, a população penitenciária é formada por homens pobres, “com pouca ou quase nenhuma instrução, que viviam precariamente em favelas e bairros pobres das periferias das cidades” (JULIÃO, 2020, p. 88), este é o retrato da eficácia do Estado neoliberal no que toca à exclusão carcerária dos indesejáveis. Eficácia que não se reflete no controle da criminalidade, visto que “não existe vínculo algum comprovado entre índice de criminalidade e índice de encarceramento” (WACQUANT, 2011, p. 114). Pelo contrário, a tese defendida por Loïc Wacquant trabalha com a ideia de que:

a adoção das medidas norte-americanas de limpeza policial das ruas e de aprisionamento maciço dos pobres, dos inúteis e dos insubmissos à ditadura do mercado desregulamentado só irá agravar os males de que já sofre a sociedade brasileira em seu difícil caminho rumo ao estabelecimento de uma democracia que não seja de fachada, quais sejam, “a deslegitimação das instituições legais e judiciárias, a escalada da criminalidade violenta e dos abusos policiais, a criminalização dos pobres, o crescimento significativo da defesa das práticas ilegais de repressão, a obstrução generalizada ao princípio da legalidade e a distribuição desigual e não equitativa dos direitos do cidadão (WACQUANT, 2011, p. 14).

Uma década após a segunda edição de “As Prisões da Miséria” (2011), sofremos o agravamento das consequências listadas na citação acima, que culminaram na vitória de Jair Messias Bolsonaro às eleições presidenciais de 2018. Pautas como perseguição aos criminosos, armamento da população civil, estímulo às milícias organizadas, maior poder às polícias, dentre outras que seguem a mesma linha de incentivo à repressão e violência, que

⁸ Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmMmZmMzYtODA2MC00YmZiLWI4M2ItNDU2ZmIyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 08/02/2021.

regeram a sua campanha, fizeram com que o presidente conquistasse muitos apoiadores e se elegeisse.

Como antídoto para o tratamento penal neoliberal, que promove o pânico e uma verdadeira caça às bruxas das populações marginalizadas, Loïc Wacquant assinala que:

a urgência, no Brasil como na maioria dos países do planeta, é lutar em todas as direções não contra os criminosos, mas contra a pobreza e a desigualdade, isto é, contra a insegurança social que, em todo lugar, impele o crime e normatiza a economia informal de predação que alimenta a violência (WACQUANT, 2011, p. 14).

No lugar de perseguição e prisão para as populações marginalizadas, precisamos garantir condições dignas de vida, que perpassam pela distribuição de renda, acesso à direitos sociais como saúde, moradia, trabalho e educação. Sobre a condição de marginalidade, buscamos em Paulo Freire (2018) elementos que problematizam o uso deste conceito. Já em *Pedagogia do Oprimido*, que teve sua primeira edição na década de 1960, Freire chama a nossa atenção para a importância de compreendermos os marginalizados não como aqueles que vivem à margem da sociedade, muito pelo contrário, estes estiveram desde sempre, *dentro de*, dentro de uma estrutura que os transforma em “seres para outro” (FREIRE, 2018, p. 84). A solução para o problema da marginalidade, portanto, não se resume a integrar os oprimidos à estrutura que os oprime, mas sim, em “transformá-la para que que possam fazer-se seres para si” (FREIRE, 2018, p. 85). É imperativo a transformação de uma sociedade que nega direitos e condições dignas de viver a uma parcela tão grande de sua população, que elege representantes que não pensam em escolas e empregos, mas sim em estratégias de conter a violência sem analisar tudo aquilo que a produz. (FRIGOTTO, 2019).

O modelo de educacional defendido por Paulo Freire, oposto à educação bancária, que enxerga os educandos como recipientes a serem preenchidos de conteúdo (FREIRE, 2018), é um importante aliado na busca por um outro projeto de sociedade. O que nos instiga a refletir a respeito da educação nos espaços de privação de liberdade e, a defender que o ato educativo seja verdadeiramente libertador, principalmente nestes espaços. Assim, nos próximos tópicos, nos deteremos a discorrer sobre o direito à educação nas prisões e a escola na Penitenciária Ariosvaldo de Campos Pires, em Juiz de Fora (MG).

1.3 O direito social à educação nos estabelecimentos de cumprimento da pena

A Constituição Federal (CF) de 1988 tem como princípio que a educação, de qualquer tipo que seja, visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, é o primeiro dos direitos sociais, direito de

todos e dever do Estado e da família (CURY, 2008). Segundo o artigo 208 da CF, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). O texto constitucional faz do acesso à educação básica um direito positivado - assegurado pelo poder público -, e, subjetivo – qualquer pessoa pode exigí-lo quando negado -, uma vez que a educação é capaz de tornar humano os seres humanos, fato que a caracteriza não apenas como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, como seu elemento constitutivo (DIAS, 2007).

Em reforço ao previsto na Constituição e aos tratados firmados pelo Brasil em prol da luta pelo fim do analfabetismo e da universalização do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 atribui à Educação de Jovens e Adultos o status de modalidade da Educação Básica, a reconhecendo também como um direito público subjetivo (CURY, 2000). Assim, o artigo 37 da LDB assinala que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 31).

A garantia da educação para aqueles e aquelas que não tiveram oportunidade e/ou condições de concluir os estudos na idade “apropriada” é um avanço importante no sentido de uma sociedade menos desigual, que busca reparar uma série de injustiças e negações que têm raízes históricas, mas não pode sozinha operar milagres. Como foi dito acima, ainda somos um país com grande número de pessoas não alfabetizadas e com baixa escolaridade. Portanto, é preciso garantir não só o acesso, mas a permanência de toda a população na escola, o que depende de políticas públicas efetivas em relação à abertura de vagas, chamada pública, transporte escolar, merenda, formação de profissionais qualificados, remuneração e condições de trabalho adequadas para as educadoras da EJA, dentre outros.

Como defendemos neste trabalho, a educação, em seu sentido amplo, diz respeito à existência humana em toda a sua duração e aspectos, assim, todo movimento educacional tem consequências sociais e políticas e, sua finalidade deve sempre ser alterar o ser das mulheres e dos homens (PINTO, 1993). Diante desta afirmação nos perguntamos: o quanto

é interessante para as classes dominantes, que se mantêm há séculos por meio da dominação e exploração dos oprimidos, garantir a permanência de jovens e adultos pobres, aprisionados, “marginalizados” e excluídos na escola? O quanto de intencionalidade há por trás do sucateamento da escola na penitenciária, da falta de concursos e plano de carreira das profissionais, da falta de investimento e dos diversos problemas a serem enfrentados?

Os jovens e adultos em situação de privação de liberdade, assim como qualquer outro, têm o acesso à educação escolar garantido como direito humano essencial, conseqüentemente, a educação nas prisões não deve ser vista, como muitos ainda a veem, como um privilégio dado a quem cometeu o crime. Nunca é demais lembrar que os reclusos, embora privados do direito de ir e vir, ainda possuem a garantia dos demais direitos fundamentais, como o acesso a saúde, assistência material e religiosa, a integridade física, psicológica e moral (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais é um importante documento no sentido da defesa da educação em espaços de privação de liberdade no Brasil. Seu texto traz um apanhado dos marcos legais que, em nível nacional e internacional, tratam do direito à educação escolar nas prisões. Em âmbito internacional o documento cita: as Regras Mínimas Para o Tratamento de Prisioneiros (1955), a Declaração de Hamburgo (1997), o Plano de Ação para o Futuro, aprovado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), as resoluções nº 1990/20 e nº 1990/24 da Organização das Nações Unidas (ONU), também em 1990 as resoluções (nº 45/111 e nº 45/122) que ratificam os princípios básicos para o tratamento dos reclusos (BRASIL, 2010). A preocupação com o direito humano à educação, que visa a dignidade e o pleno desenvolvimento dos educandos em situação de privação de liberdade está presente nos documentos listados. Já em nível nacional, são destacados no texto das Diretrizes:

a Lei de Execução Penal Brasileira (Lei nº 7.210, de 11/7/84), marco legal mais importante na área, determina expressamente que os estabelecimentos devem oferecer à assistência educacional aos presos e presas (...)

Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que prevê na meta 17 a implantação em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens em conflito com a lei, de programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional, contemplando para esta clientela as metas relativas ao fornecimento de material didático-pedagógico pelo Ministério da Educação (MEC) e à oferta de programas de educação à distância. Já a meta 26 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos determina que os Poderes Públicos deverão apoiar a

elaboração e a implementação de programas para assegurar a Educação Básica nos sistemas penitenciários (BRASIL, 2010, p. 12 e 13).

A homologação deste documento foi um avanço no que toca à institucionalização da oferta de educação em prisões no país. E, pouco tempo após sua publicação, após ser alvo de muita discussão no Congresso Nacional, um novo e importante passo foi dado no sentido da garantia do direito social à educação nas prisões: a Lei nº 12.433 (BRASIL, 2011) altera a Lei de Execução Penal nº 7.210/84 e regulamenta a remição da pena pelo estudo. A partir de então:

o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto pode remir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, caracterizada por atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, superior, ou ainda de requalificação profissional.

De acordo com a Recomendação n. 44 do CNJ, para fins de remição por estudo deve ser considerado o número de horas correspondente à efetiva participação do apenado nas atividades educacionais, independentemente de aproveitamento, exceto quando o condenado for autorizado a estudar fora do estabelecimento penal (BRASIL, 2011).

Elionaldo Julião, pesquisador referência no campo da educação em prisões, enfatiza que ao garantir a aceleração do cumprimento da pena através do estudo, o Congresso Nacional reconhece a educação como prática ressocializadora no programa político público de execução penal (JULIÃO, 2020), status que até então era atribuído apenas ao trabalho. Ademais aos reconhecidos avanços, representados pela aprovação de todos estes marcos legais, ainda há muito a ser feito quanto à efetivação da educação escolar em prisões no país, uma vez que nosso sistema prisional conta com uma oferta de educação formal muito inferior à demanda potencial da população em privação de liberdade (JULIÃO; GODINHO, 2019), que em sua maioria possui baixa escolaridade.

Nesta linha, Julião (2010) aponta para a necessidade de que o Estado invista na criação de escolas em estabelecimentos penais, que tenham como foco a busca pela formação de um cidadão consciente de sua realidade. Em sua tese de doutorado, o autor buscou investigar a importância da educação e do trabalho em programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro e, como resultado concluiu que apesar dos inúmeros problemas que envolvem as atividades educativas e laborativas no cárcere “o trabalho e o estudo representam papel significativo na reinserção social dos apenados, diminuindo consideravelmente sua reincidência; quem tem disposição para se reinserir tem mais predisposição a estudar e trabalhar” (JULIÃO, 2010, p. 539). Sob esta perspectiva,

defendemos uma prática educacional que possibilite a potencialização dos sujeitos em situação de privação de liberdade em sua busca por ser mais (FREIRE, 2018), que possa ajudá-los na transição de uma postura ingênua perante o mundo para a consciência crítica, na qual questionem as suas realidades.

1.4 Educação escolar na Penitenciária Professor Ariosvaldo de Campos Pires em Juiz de Fora (MG)

A primeira experiência educacional em prisões no estado de Minas Gerais aconteceu no município de Ribeirão das Neves. A atividade, que nasceu como filantropia, foi regulamentada pelo artigo nº 31 do Código do Ensino Primário em 07 de agosto de 1965 (MINAS GERAIS, 2015, p. 20). Desde então foram criadas escolas dentro de diversas unidades prisionais do estado e, a partir de 2004, a Secretaria de Estado e Defesa Social (SEDS) e a Secretaria de Estado e Educação têm buscado, por meio de convênios, ampliar o atendimento educacional para pessoas em privação de liberdade. De acordo com o portal Agência Minas, em 2019 o estado contava com 124 escolas inseridas nas 195 unidades prisionais e Associações de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC's)⁹. Segundo dados do DEPEN, referentes a dezembro de 2019, a população privada de liberdade em MG chegava a 74.712 pessoas - o segundo estado da federação com a maior população carcerária -, das quais apenas 10.315 (13,81%) encontravam-se em algum tipo de atividade educacional¹⁰.

Em 2015, o governo mineiro publicou o Plano Estadual de Educação em Prisões (MINAS GERAIS, 2015), documento criado com o intuito de servir de proposta para a obtenção de apoio financeiro oriundo do Plano de Ações Articuladas e/ou Fundo Penitenciário Nacional, para ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais do estado, nos exercícios de 2015 e 2016 (MINAS GERAIS, 2015, p. 15). Além de um breve histórico da educação escolar em prisões, o documento traz um

⁹Escolas nas unidades prisionais voltam às aulas. Disponível em <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escolas-nas-unidades-prisionais-voltam-as-aulas>. Acesso em 02 março de 2020. Sobre as APAC's, indicamos o trabalho de Raul Salvador Blasi Veyl (2016), no qual o autor problematiza este tipo de pena alternativa, ao apontar questões referentes ao desrespeito à laicidade do Estado, à não garantia de tratamento igualitário para todos os cidadãos em cumprimento de pena, e aos dados apresentados por estas instituições, no que diz respeito à efetividade do método (VEYL, 2016). Disponível em: <https://www.ufjf.br/periodicoalethes/files/2018/07/periodico-alethes-edicao-11.pdf#page=72>.

¹⁰Presos em Unidades Prisionais no Brasil. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmJmMzYtODA2MC00YmZiLWI4M2ItNDU2ZmIyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 15/02/21.

diagnóstico detalhado sobre a educação - formal e não formal - nos estabelecimentos penais de Minas Gerais e traça metas a serem atingidas. De acordo com documento:

a educação em prisões além de configurar-se como um direito, carrega em si as múltiplas possibilidades do ato educativo; buscando minimizar as vulnerabilidades sociais características da população reclusa, promover a inclusão social e produtiva das pessoas privadas de liberdade no sentido de garantir a este público o acesso a serviços e direitos fundamentais e efetivar as políticas de humanização do cumprimento de pena (MINAS GERAIS, 2015, p. 18).

Em convergência com os marcos legais que regulamentam a educação em prisões no Brasil, o Plano Estadual mineiro, tem como princípios a autonomia e a emancipação dos sujeitos do processo educativo; reconhece a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de que os conhecimentos e experiências dos educandos sejam considerados no processo de construção curricular (MINAS GERAIS, 2015). Há um esforço empregado na construção coletiva do documento, que vai ao encontro que defendem os especialistas da área. Entretanto, há ainda grandes enfrentamentos no que diz respeito a sua efetiva implementação e ao atingimento das metas traçadas. Entre o plano e o praticado nas escolas que atendem as pessoas em situação de privação de liberdade no estado de Minas Gerais, vale questionarmos quais são os descompassos e hiatos. Examinemos o caso específico da E.E. Ensino Fundamental e Médio - EJA - PPACP, instituição na qual nossas sujeitas da pesquisa atuaram como educadoras.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio - EJA - PPACP, foi fundada em 2006, e, segundo a última atualização do DEPEN, atende aproximadamente 32% da população carcerária da unidade, são 320 pessoas¹¹ matriculadas em turmas do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental. Apesar de ser um número muito pequeno, perto da quantidade de apenados, é importante destacar que a parcela da população atendida pela escola é bem maior do que a média de pessoas em privação de liberdade em atividades educacionais do país, que gira em torno de 16%¹².

¹¹População prisional em Atividade Educacional. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTJhZTU3NjltM2Q4Mi00MjdiLWE0MWItZTIyZjNlODgzMjEzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 15/02/21.

¹²População prisional em Atividade Educacional. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTJhZTU3NjltM2Q4Mi00MjdiLWE0MWItZTIyZjNlODgzMjEzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 15/02/21.

A adesão à aula acontece de maneira voluntária, assim, o preso que tem interesse em iniciar os estudos, dá o seu nome para a direção, isso pode ser feito durante o atendimento pelo qual todos passam ao chegar na unidade, ou por meio de envio de um catuque¹³. Apesar de a educação ser um direito de todos, àqueles que demonstram interesse em estudar precisam passar por uma avaliação realizada pela equipe multidisciplinar da UP e os que são considerados aptos têm o nome acrescentado à listagem da escola. A comprovação da escolaridade é feita mediante solicitação de histórico escolar e quando este é inexistente, o aluno faz uma prova de classificação conforme a série alegada. A listagem serve para a alocação dos alunos nas turmas com vagas disponíveis e também para a ordem de espera daqueles que não conseguem vaga nas turmas de seus respectivos pavilhões. O Plano Estadual previa a construção de 09 salas de aula fora dos pavilhões (MINAS GERAIS, 2015), todavia, essa obra não foi iniciada. E a distribuição dos educandos pelas salas dentro dos pavilhões da UP têm grande impacto na organização escolar.

Como a escola atende apenas ao Ensino Fundamental, muitos dos que demonstram interesse em estudar, ou concluem o 9º ano, não podem começar e/ou dar prosseguimento aos estudos, fato que afeta o número de matrículas e atendimento da instituição e que a cada vez mais, tem se tornado um problema que precisa ser enfrentado. Como destaca a educadora Maria de Lourdes¹⁴, ao se referir a mudança no público atendido pela escola nos últimos anos:

na verdade, a tendência ali, isso é uma coisa que me pesou muito na decisão de começar a procurar novos rumos... porque daqui há um tempo... o Ensino Fundamental dos anos iniciais, está com os dias contados. Daqui há um tempo não vai haver, porque assim, não tem aluno para trabalhar. Se você for ver hoje, a gente trabalhava com 21, 22 alunos, isso até o ano de 2014, de um tempo para cá só tem caído: 7, tem turma com 3. Tem que ser ofertado, mas não tem demanda. Mesmo porque se você parar para pensar, esses jovens de hoje que estão sendo presos, os pais, para ter direito ao Bolsa Família, o aluno tem que ser assíduo na escola, então dificilmente você vai ter ali, aluno que não frequentou a escola. (...)
a demanda agora é Ensino Médio, é Ensino Médio. Quem tinha que começar a estudar e concretizar ali, já começou, e os que não, são do sexto em diante, do primeiro ao quinto, realmente é minoria.

O movimento apontado pela educadora, confirma o que tem dito os especialistas da área, “é importante que levemos em consideração que hoje o perfil do interno penitenciário

¹³Maneira pela qual os presos se referem aos bilhetes.

¹⁴ Para manter o anonimato das educadoras entrevistadas, a pesquisadora optou por atribuí-las pseudônimos, que homenageiam mulheres muito importantes em sua vida, quais sejam: sua mãe e suas avós, materna e paterna.

vem mudando assustadoramente. Hoje se prende, ao contrário de outros momentos, um enorme contingente de jovens” (JULIÃO, 2020, p. 116). Duas das três educadoras entrevistadas destacam essa mudança no perfil dos alunos atendidos pela escola, ambas trabalharam no local desde a sua fundação em 2006, época em que a média de idade dos educandos era bem superior a de hoje.

Outro fator de impacto no atendimento escolar é a localização das salas de aula e a logística adotada pela segurança para distribuição dos presos nas celas. Cada pavilhão possui duas ou três salas e não é permitido que um educando saia do local onde “mora” para estudar em outro, por exemplo. Como também não é possível concentrar os alunos do Ensino Médio e criar uma turma, já que eles estão espalhados por pavilhões diferentes. Essa seria uma opção para melhor atender a demanda dos educandos, como afirma Maria de Lourdes:

mas isso se andasse junto com essa questão da segurança, isso era uma coisa que já poderia ter sido feita há muito tempo. Todos os alunos do Fundamental 1 vão ficar na galeria superior, e quem não é, inferior. Se já tivessem feito essa divisão, não haveria necessidade de haver 2 turnos. E aí sobriam salas de aula, mas, infelizmente...

O setor de segurança determina o pavilhão que cada um deve ficar, com base em diversos critérios, como tipos de crime, rivalidade entre bairros e facções, dentre outros, e essa divisão impacta diretamente o cotidiano da escola. Esta é mais uma das muitas decisões tomadas pela gestão da Unidade Prisional justificada pela “segurança” e que, portanto, não é questionada pela gestão da instituição escolar.

Outro aspecto que também compromete a efetivação do direito à educação sintonizada com os princípios próprios da EJA em contextos de privação de liberdade diz respeito ao tipo de contrato de trabalho firmado com as educadoras que atuam na unidade. Ainda que o Plano Estadual de Educação em Prisões invoque o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, em sua Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que recomenda que: “os educadores pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, sejam selecionados por concursos públicos e recebam remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo” (MINAS GERAIS, 2015, p. 150), todos os funcionários da escola trabalham por meio de contrato temporário com a Secretaria de Estado de Educação (MG) - inclusive a direção.

Como já citamos na introdução deste trabalho, não há no estado concurso específico para preenchimento dos cargos referentes às escolas inseridas nas Unidades Prisionais, fato que exemplifica a falta de interesse dos governantes pela causa e que gera diversos

transtornos. Em decorrência da contratação, o início do ano letivo é sempre marcado por incertezas: para as profissionais que trabalharam no ano anterior, que não sabem se poderão retornar para dar continuidade ao trabalho desenvolvido; para a direção que não sabe o que acontecerá no processo de designação, se começará o ano letivo com o mesmo corpo docente, ou se terá um número grande de professoras novas - o que também pode trazer problemas devido à complexidade que envolve o trabalho -; e para os educandos, que não sabem quais professoras irão encontrar, bem como quando as aulas terão início.

Além disso, o aspecto pedagógico é muito comprometido em uma escola que funciona integralmente via contrato temporário, o que gera muitos problemas, a saber: (i). falta de tempo para que as profissionais se identifiquem e criem vínculo com o local e a comunidade atendida, uma vez que não é possível, ou pelo menos, é muito difícil que em apenas 1 ano a educadora compreenda quais são os anseios e necessidades de um alunado que se encontra em situação de privação de liberdade; (ii). projetos com grande potencial são abandonados por professoras que não conseguem retornar para um novo ano de trabalho; (iii). a escola perde o investimento de tempo feito em docentes que passaram por reuniões e treinamentos; (iv). a cada novo ano é preciso promover conversas sobre como deve ser a conduta e sobre o que é permitido ou não em uma escola com regras tão específicas, quando este tempo poderia ser dispensado em formação continuada, discussões sobre o currículo, construção de materiais didáticos, por exemplo; estes são alguns desafios de um conjunto maior que engloba muitos outros.

A estrutura física da escola conta com as salas de aula inseridas nos pavilhões, com uma biblioteca, também dentro de um pavilhão e com um prédio pequeno onde funciona a parte administrativa e a gestão da instituição escolar. As salas são equipadas com quadro branco, mesa do professor, carteiras para os alunos e um pequeno banheiro. No lugar de janelas encontramos grades e ao invés de porta de entrada, um pesado portão de ferro, fechado com correntes e cadeado. Os alunos são levados até a sala pela equipe de segurança, onde aguardam a chegada da educadora, que depende dos policiais penais do pavilhão para abrirem e fecharem os portões. Até chegar no portão da sala, as professoras precisam passar por dois outros, também fechados com cadeados e abertos por outros policiais penais que as conduzem até as salas. A biblioteca da escola conta com livros de literatura, livros didáticos e revistas. Infelizmente, apenas um educando - que trabalha como monitor - tem acesso ao espaço da biblioteca, aos demais, os livros chegam às celas. A professora designada para a função de uso da biblioteca é responsável por separar exemplares e montar a cesta de livros

que é levada para cada pavilhão, onde um preso é encarregado de fazer a distribuição para empréstimos nas celas e o recolhimento dos mesmos no prazo combinado.

No prédio administrativo da escola, funciona a sala das professoras, a direção, a supervisão e também a parte pedagógica da UP, em que trabalha uma pedagoga concursada da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SESP). A escola conta com geladeira, micro-ondas, ventilador, computadores, máquinas de xerox - recebidas como doação e que são mantidas graças a “vaquinhas” e rifas vendidas pelas docentes - e mimeógrafos, que por incrível que pareça ainda precisam ser utilizados em tempos de falta de tonner ou falta de manutenção nas copiadoras.

Há época em que trabalhei no local, entre os anos de 2014 e 2017, a instituição não recebia nenhuma renda do estado e, todo material de escritório, limpeza e higiene era fornecido pela SE e pela SESP, em remessas que eram enviadas uma ou duas vezes por ano. Tudo o que faltava era comprado com o esforço e a colaboração das profissionais. A distribuição de cadernos aos alunos também é feita mediante as remessas enviadas pelo estado. Lápis e borracha são levados por cada professora no momento das aulas. Os alunos da instituição não recebem merenda escolar, mas em algumas datas especiais, como encerramento do ano letivo, ou dias de provas como o ENEM e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em que eles passam muitas horas presos nas salas de aula, as profissionais da escola sempre se unem e fazem um esforço para levar um lanche, ou pelo menos umas balinhas, isso ocorre sempre mediante autorização prévia do setor de segurança. A limpeza da escola fica por conta de uma auxiliar de serviços gerais designada e a das salas por conta dos alunos, que conseguem varrê-las quando os policiais penais emprestam vassouras, já que não é possível levar vassouras ou outros materiais de limpeza do prédio administrativo da escola para os pavilhões.

Nossa intenção com esta narrativa não é fazer uma descrição precisa do funcionamento ou da estrutura física de que dispõe a escola, mas sim chamar atenção para a complexa realidade enfrentada pelas escolas inseridas no sistema prisional e para o lugar ou melhor, o não lugar da EJA em espaços de privação de liberdade. Destacamos o trecho em que a professora Maria de Lourdes reflete sobre a realidade enfrentada e desabafa:

no final agora, nem carteira tinha para os alunos, nós chegamos ao ponto, eu já cheguei ao ponto de dar aula em pé, porque eu cedi a minha cadeira para um aluno. Então assim, o mínimo que deve acontecer, é pelo menos ter um espaço para te ofertar, um espaço que tenha condições de aula. Banheiro, você lembra o que a gente passou? Era um desafio, porque por exemplo, você está dentro de um lugar, onde está todo mundo reclamando

do cheiro, está te incomodando, mas assim, um dia você deixou de entrar por conta disso, aí no segundo dia você vai deixar também, no terceiro? São aulas perdidas, então as vezes você enfrenta um desafio, mas sofrendo, porque não é fácil, dar aula em um ambiente assim impróprio. (...) quadro horroroso, antigo, infelizmente. Mas assim, que não dependia da escola né, como tinha que vir verba do estado, na verdade, é o estado que só colocou aula ali, contratou os profissionais e achou que é o suficiente, não pensou na manutenção do local.

Ao lado de Paulo Freire, acreditamos que há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2019, p. 45) e diante das dificuldades estruturais e funcionais aqui destacadas, além de tantas outras, cabe a nós refletir: como está a pedagogicidade despertada pela escola de nosso interesse?

Revisitar a História dual da formação social brasileira, marcada há muito pela dominação das classes possuidoras, primeiramente de terras e escravos, depois dos meios de produção, em detrimento da classe dos que nada possuem, além de mão-de-obra, nos ajuda a compreender o quão fértil foi o terreno encontrado pelos entusiastas da política neoliberal. Que é marcada pela morte e ódio aos pobres, que aprisiona, em sua grande maioria, jovens negros, com baixa escolaridade e oriundos das periferias.

Um olhar crítico, despido de ingenuidade e a aguerrido à justiça social, leva-nos a defesa do direito social à educação para essa parcela da população, que hoje se encontra privada de sua liberdade, mas que, em grande medida, esteve desde sempre, privada dos direitos sociais mais elementares, como educação, saúde, moradia, trabalho e cultura. Reconhecer o potencial da educação em instituições de cumprimento da pena nos leva a questionar os desafios enfrentados por suas profissionais, ao desejo por ouvir suas vozes, por compreender como essas sujeitas são atravessados pela experiência profissional e como ela se constroem enquanto educadoras.

Capítulo 2 - Olhares para a EJA em espaços de privação de liberdade: aproximações às produções acadêmicas do campo

Toda construção de uma pesquisa científica envolve um mergulho no campo de estudo que se pretende explorar. Conhecer os autores que referenciam as discussões até então desenvolvidas, as problemáticas enfrentadas nos contextos das pesquisas, o debate teórico-metodológico que apoia o manejo das investigações. Este é um investimento importante para o processo de desenhar um objeto de análise e, inclusive, qualificar a formação de pesquisadora em uma temática específica, no caso, a Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade.

Assim, a construção deste capítulo se dá a partir de um levantamento sobre o que tem sido produzido em periódicos científicos no campo da EJA em espaços de privação de liberdade, entre os anos de 2011 e 2021. Nosso objetivo com este trabalho de análise bibliográfica é além de conhecer o que o campo tem publicado, nos deixar afetar pelos caminhos teóricos metodológicos adotados pelos pesquisadores da área e no diálogo com o já percorrido, construir o contexto de teórico particular que mobilizamos para a pesquisa em questão. Conhecer os diversos percursos que os estudiosos da EJA em prisões vêm se arvorando no que toca aos sujeitos das pesquisas selecionadas, os enfoques temáticos abordados, os autores prestigiados nas análises, as fontes mobilizadas, os percursos metodológicos construídos, foi uma etapa importante para a construção de nosso objeto de estudo e nosso processo interpretativo acionado para análise de nossas fontes.

O recorte temporal escolhido - publicações de 2011 até janeiro de 2021 -, justifica-se em razão da publicação da Lei nº 12.433 de 29/06/2011, que alterou o texto da Lei nº 7.210 de 11/07/84 (Lei de Execução Penal), no que diz respeito à remição da pena pelo estudo. De acordo com o novo texto, é direito do condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto, remir parte de sua condenação por trabalho ou por estudo. Defendemos que a regulamentação da remição pelo estudo contribuiu para a garantia do direito social à educação daqueles que se encontram em situação de privação de liberdade e esperamos que tenha afetado o interesse de pesquisadores pelo campo.

Devido ao grande número de periódicos publicados na área da Educação e a nosso limite em relação ao curto tempo de duração de uma pesquisa de mestrado, optamos por realizar a busca pelo que tem sido produzido acerca da EJA em EPRL nas revistas avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como Qualis A1 em Educação. Ainda que não devamos desconsiderar a importância de outros veículos

que socializam pesquisas de qualidade sobre a temática de nosso interesse, a escolha pelas revistas A1 apoia-se no entendimento de que esses periódicos publicam estudos realizados por pesquisadores do campo de reconhecida legitimidade entre os pares, em especial, por conta de uma trajetória densa e permeada por redes consolidadas de experiência e colaboração. Interessa-nos, portanto, entender o quanto à educação em EPRL marca sua presença no contexto desses veículos e quais são os contornos que assume. Isso significa que nosso propósito neste capítulo não é realizar um estado da arte que cerca a temática EJA em espaços de privação de liberdade, o que nos exigiria ampliar nosso fôlego em direção a periódicos com outra categorização, ao levantamento de dissertações e teses focadas no tema e também o exame do que tem sido publicado no GT18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dedicado ao debate sobre a Educação de Jovens e Adultos. O empenho é fazer uma aproximação inquisitiva ao campo de produção na busca por pistas, diálogos, contribuições e aprendizagem.

Em maio de 2020 iniciamos o trabalho de inventário dos artigos a partir da busca pelo site da Plataforma Sucupira¹⁵, página vinculada a CAPES, onde encontramos a listagem dos periódicos classificados como Qualis A1 em Educação no quadriênio 2013-2016. Nessa ocasião, a lista de revistas com essa avaliação contava com 100 títulos¹⁶. Após selecionarmos os periódicos, nossa empreitada se deu em buscar em cada um deles trabalhos que nos possibilitassem uma imersão nos estudos do campo da EJA em prisões, assim, realizamos a busca por duas formas. Para as revistas que possuem site com acesso aberto, buscamos no sumário de cada volume publicado, dentro de nosso recorte temporal, artigos que tenham alguma referência à educação para privados de liberdade em seu título. Para os periódicos que não conseguimos acesso às publicações por esse caminho, buscamos no portal da CAPES, via login CAFe¹⁷ (Comunidade Acadêmica Federada), opção que permite acesso remoto ao conteúdo assinado do portal de periódicos e está disponível para alunos de instituições parceiras, como a UFJF. A busca no portal de periódicos foi direcionada pelas

¹⁵ Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 21/05/20.

¹⁶ Em fevereiro de 2021 retomamos o acesso à Plataforma Sucupira para realizar a busca das produções publicadas em 2020. Encontramos 02 artigos e atualizamos o presente capítulo.

¹⁷ Disponível em:

https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_plogin&ym=3&pds_handle=&calling_system=primo&institute=CAPES&targetUrl=http://www.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=C AFe. Acesso em: 21/05/21.

palavras-chave: educação prisional, EJA prisional¹⁸, privação de liberdade e conflito com a lei. Reunimos na Tabela 2 os trabalhos encontrados (ver apêndice A).

No universo investigado - periódicos qualificados pela CAPES como A1 em Educação -, encontramos 25 artigos que fazem menção à educação em espaços de privação de liberdade, distribuídos em 09 revistas que apresentam ao menos alguma publicação acerca desta temática.

A primeira impressão diante deste número pouco expressivo pode provocar leituras um tanto quanto desmotivadoras acerca do quanto a temática tem sido considerada pelos pesquisadores da área de Educação com ênfase especial na EJA. Entretanto, uma leitura histórica nos ajuda a enfrentar essa impressão de "copo vazio" e neste sentido, os pesquisadores com larga experiência de produção no campo são elucidativos. Certamente há muito o que avançar e ser investido na formação de pesquisadores e redes de colaboração que tragam a centralidade do debate da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, afinal estamos nos referindo à vida de mais de 700 mil brasileiros e brasileiros atingidos no seu direito fundamental e subjetivo à educação. Todavia, ao refletirmos sobre o número de trabalhos encontrados, é preciso considerar que este é um campo de conhecimento até pouco tempo inexistente na área de Educação (JULIÃO, 2017). Importantes pesquisadores da área, chamam a nossa atenção para os avanços percorridos nas últimas décadas. Ainda que diante de diversos enfrentamentos, assistimos à consolidação do campo de pesquisa com interesse na educação em espaços de privação e restrição de liberdade no país (JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2017; RODRIGUES, 2019). Fabiana Rodrigues (2019), em seu relatório de estágio pós-doutoral, sinaliza que além das produções de artigos, apresentação de trabalhos e dossiês,

a produção de teses e dissertações também apontam um crescimento do campo. Em pesquisa ao banco de teses da CAPES foi possível verificar que entre os anos de 2013 e 2018 foram produzidos mais de 494 trabalhos, 379 dissertações e 66 teses que de alguma forma abordaram a educação e a privação de liberdade. É possível constatar que vivenciamos um aumento de interesse na pesquisa sobre a temática, em 2013 foram 45 trabalhos e em 2018 esse número aumentou para 81, a maior parte dos trabalhos foram produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, seguidos pelos

¹⁸Há um acúmulo de debate teórico e político no campo que assinala para a necessidade de se superar as denominações "EJA prisional" e "educação prisional", já que a educação extrapola o espaço prisional, devendo por tanto, ser reconhecida como uma ferramenta para a libertação dos oprimidos, e não apenas como instrumento facilitador da disciplina, ou da adaptação das pessoas às regras da prisão (ONOFRE, 2015). Todavia, como ainda é possível identificar produções publicadas que utilizam essa nomenclatura optamos em utilizá-la como uma das palavras chaves da busca.

programas de Psicologia, Direito e Serviço Social (RODRIGUES, 2019, p. 6).

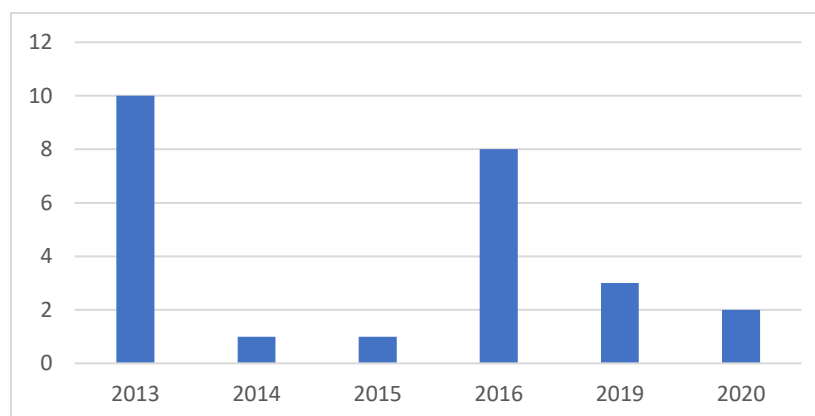
Ao buscar pelos trabalhos apresentados em reuniões da ANPED, uma das mais importantes organizações da área da pesquisa em Educação do país, Elionaldo Julião (2017) encontrou 15 trabalhos, apresentados entre a 23^a e a 37^a reuniões da entidade, dentre eles, 11 foram divulgados em apresentação oral, 3 em pôsteres e 1 em sessão especial (JULIÃO, 2017). Como aponta o autor, vários pesquisadores têm se especializado e investido seus estudos em temas relacionados à educação em prisões, de modo a contribuir com recursos e ferramentas que possibilitam a imersão no campo e o desnudamento de questões até então invisibilizadas (JULIÃO, 2017).

Outro fato a ser considerado, diante do número de publicações encontradas, está relacionado a classificação das revistas em que se deu nossa busca. Diante dos avanços apontados e da quantidade de artigos analisados, somos levadas a refletir sobre o quanto desafiador é ter um trabalho aceito para publicação em uma revista Qualis A1 em Educação, bem como sobre qual seria o resultado encontrado na busca por periódicos de outra classificação.

Com a intenção de conhecer o que tem despertado o interesse de pesquisadores que se debruçam sobre a EJA em espaços de privação de liberdade e, com o desejo de nos deixar afetar por suas escolhas teórico metodológicas, realizamos uma leitura atenta dos trabalhos encontrados. A tabela 03 (ver apêndice B) - foi construída com base nas categorias: título, foco, sujeitos da pesquisa, referencial teórico, metodologia, e local de realização da pesquisa -, tem como propósito dar uma visão geral de nossos achados.

Dentre os 09 periódicos em Educação que apresentam publicação focada na temática de interesse desta pesquisa, foi possível localizar 25 produções. Essas se distribuem no recorte temporal realizado neste estudo da seguinte maneira:

Gráfico 1 – Distribuição das pesquisas inventariadas por ano de publicação

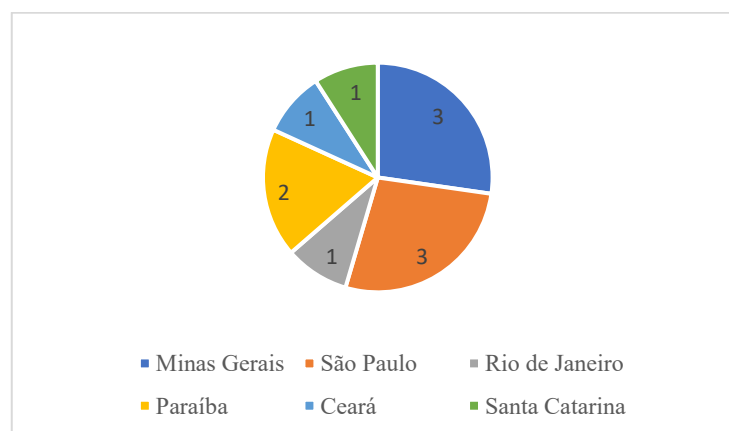


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como mostra o gráfico, não é possível observar um padrão de aumento de publicações de artigos focados na temática. A concentração de trabalhos produzidos nos anos de 2013 e 2016 deve-se a publicação de volumes temáticos voltados para a educação em prisões dos periódicos “Educação e Realidade”, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e “Cadernos Cedes”, vinculado a Universidade Estadual de Campinas. Fato que assinala a importância dessa estratégia adotada pelos periódicos para enfatizar um campo de discussão que ainda merece destaque no interior da área da Educação.

Entre as 25 produções analisadas, 08 não se referem a uma pesquisa que tenha tido seu campo realizado em uma região específica. Esses estudos se caracterizam por realizarem seu percurso metodológico a partir de análise de documentos e estudos bibliográficos. Já entre as publicações referentes a trabalhos que envolvem pesquisa de campo, encontramos a seguinte configuração, no que diz respeito as pesquisas nacionais:

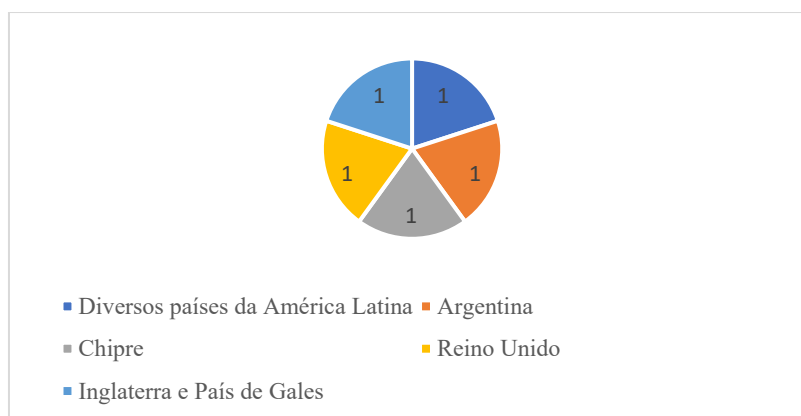
Gráfico 2 - Distribuição dos trabalhos inventariados por estados brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Percebe-se que o foco das pesquisas entre as publicações analisadas, encontra-se na região Sudeste do país, ainda que haja a publicação de um volume temático em uma Universidade do Sul. Nota-se também a ausência de estudos que façam menção à penitenciárias das regiões Norte e Centro Oeste. Entre os artigos analisados, também há estudos realizados fora do país, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Distribuição dos trabalhos inventariados por países estrangeiros



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como podemos concluir, quase a totalidade dos estados de nosso país não está representada entre os artigos inventariados, portanto, defendemos que ainda que o campo tenha percorrido avanços, há a necessidade de investimento na produção científica sobre a EJA em EPRL. Aspecto que envolve recursos, interesse político e esforços concentrados para formar pesquisadores e redes de ação que produzam conhecimento científico voltado para qualificação das ações em torno da EJA em contexto de privação de liberdade. Dentre os quais destacamos: concursos para professores em universidades públicas dedicados à sua pesquisa, organização de eventos acadêmicos, desenvolvimento de ações de formação específica para suas educadoras e seus educadores, organização de produções escritas, pautas políticas e pedagógicas sobre a EJA em EPRL no contexto dos Fóruns EJA, entre outros. Afinal, são 123.652 pessoas presas em atividades educacionais no Brasil¹⁹, que precisam ser mais bem atendidos nas especificidades que a modalidade deve assumir para que seu direito à educação seja garantido.

De acordo com as temáticas abordadas nas pesquisas, elencamos categorias, a partir das quais distribuimos os trabalhos inventariados, quais sejam: (i) políticas públicas e

¹⁹População Prisional em Atividade Educacional. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTJhZTU3NjltM2Q4Mi00MjdiLWE0MWItZTIyZjNlODgzMjEzIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 22/02/21.

normativas para a educação escolar em prisões; (ii) formação e trabalho de educadoras da EJA em EPRL; (iii) sujeitos de direito da EJA em EPRL; (iv) experiências educativas nas escolas em EPRL; (v) trabalho e educação nas prisões; (vi) discussão teórica sobre a importância da educação nos espaços de privação de liberdade e (vii) diferentes áreas de conhecimento e os profissionais que atuam nas prisões. A categoria “políticas públicas e normativas para a educação escolar em prisões” engloba trabalhos que se dedicam a análise das normativas e políticas públicas para a execução penal e também para a educação de jovens e adultos, com foco na EJA em EPRL. Em “formação e trabalho de educadoras da EJA em EPRL” estão artigos que discutem a docência nos espaços de privação de liberdade e a formação dos profissionais que atuam/para atuar nestes espaços. Em “sujeitos de direito da EJA em EPRL” estão pesquisas que têm seu foco nas narrativas de presos e presas, sejam elas a respeito de suas aprendizagens e motivos que levaram à prisão, ou da importância que atribuem à educação escolar no espaço de privação. A categoria “trabalho e educação nas prisões” enquadra pesquisas que refletem sobre as aprendizagens advindas de atividades laborativas desenvolvidas por pessoas presas nas Unidades Prisionais. Em “discussão teórica sobre a importância da educação nos espaços de privação de liberdade” estão trabalhos que discutem o papel da educação no cárcere. E, por fim, a categoria “diferentes áreas de conhecimento e os profissionais que atuam nas prisões” se refere a um trabalho que discute a relação de hierarquia entre as diversas áreas de conhecimento e os profissionais presentes no ambiente prisional. A tabela a seguir traz o número de artigos encontrados de acordo com cada categoria temática:

Tabela 1: Divisão das categorias definidas a partir das temáticas abordadas nos trabalhos inventariados na pesquisa

Categorias temáticas	Quantidade de artigos
Políticas públicas e normativas para a educação escolar nas prisões	03
Formação e trabalho de educadoras da EJA em EPRL	03
Sujeitos de direitos da EJA em EPRL	03
Experiências educativas nas escolas em EPRL	05
Trabalho e educação nas prisões	02

Discussão teórica sobre a importância da educação nos espaços de privação de liberdade	08
Diferentes áreas de conhecimento e os profissionais que atuam nas prisões	01

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

A interpretação indica que as temáticas que giram em torno de discussões teóricas sobre a importância da educação escolar nas prisões são aquelas que mais despertam interesse dos pesquisadores nos trabalhos inventariados. Dentre os artigos relacionados nesta categoria: Onofre (2015) e Julião (2016) discutem o papel da educação escolar no sistema prisional; Onofre (2016) problematiza a instituição prisão como um espaço de experiências educativas, ao defender que as práticas sociais, escolares ou não, que acontecem no interior da prisão, podem ser utilizadas de maneira favorável no que diz respeito ao enfrentamento do paradoxo entre educar e punir; Scarfó, Cuellar e Mendonza (2016) se dedicam a discutir o papel da educação escolar nas prisões enquanto garantia do direito à educação e, veem como problemático o fato de as escolas nas prisões ainda serem compreendidas, em muitos casos, como espaços terapêuticos ou apenas como auxiliares na “reinserção” dos sujeitos apenados na sociedade; Maeyer (2013) trata da educação como uma possibilidade nas prisões, ainda que este seja em si um espaço “antieducativo”; Rangel (2013) analisa a complexidade que envolve a educação nas prisões na América Latina; Czerniawski (2015) discute a educação nas prisões na Inglaterra e no País de Gales e tece uma crítica sobre a discrepância entre o plano do discurso e a realidade prática que envolve a temática nos países; e Souza, Nonato e Fonseca (2020) se dedicam a discutir a oferta da educação escolar para mulheres encarceradas.

A segunda categoria temática com maior número de trabalhos entre os achados, se refere às experiências educativas desenvolvidas nos EPRL, dentre os títulos assim classificados, listamos as pesquisas de: Souza e Souza (2019) que discute práticas de leitura entre os educandos de uma penitenciária masculina em MG; Vieira (2013) que reflete sobre o cotidiano e a cultura da escola em EPRL; Ioannidou, Kiourti e Christofidou (2019) que apresenta dados referentes a um programa de alfabetização social implementado em uma escola que atende a presos em Chipre; Nutbrown et all (2019) que discute experiências de alfabetização familiar em prisões do Reino Unido; e Côrtes (2014) que relata uma experiência de oficina teatral desenvolvida em uma escola de um presídio no interior de SP, junto ao grupo de monitores culturais formado por detentos.

Três categorias elencadas abarcam o mesmo número de artigos. Entre os trabalhos voltados para o debate acerca das políticas públicas e normativas para a educação escolar nas prisões, encontramos: Onofre e Julião (2013) em que os autores tratam do papel da educação na política de execução penal e destacam a necessidade da concretização de políticas públicas que concebam a educação como um direito humano; Scarfó, Lalli e Montserrat (2013) que discute o direito à educação para as pessoas em privação de liberdade e os avanços na aplicação do direito penal na Argentina; e Cabral, Onofre e Laffin (2020) que reflete sobre as dinâmicas referentes às políticas públicas para a EJA em EPRL, no que toca às professoras. Na categoria formação e trabalho de educadoras da EJA em EPRL estão listados os trabalhos de: Penna, Carvalho e Novaes (2016) que discute a falta de presença da EJA em EPRL nos cursos de formação de Pedagogos; Andriola (2013) que trata de um curso de formação desenvolvido com profissionais do Sistema Prisional do Ceará; e Laffin e Nakayama (2013) que reflete sobre a necessidade de formação continuada para professoras que atuam em uma escola situada no Complexo Penitenciário de Florianópolis. Também com três títulos, a categoria que abarca temáticas acerca dos sujeitos de direito da EJA, é composta pelos artigos de: Souza, Bicalho e Nonato (2013) que discute a educação de mulheres em situação de privação de liberdade; Oliveira (2013) que tem como foco a representação dos presos da Penitenciária de Uberlândia, acerca da educação escolar prescrita e instituída no ambiente prisional; e Ireland e Lucena (2013) que busca compreender a relação entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as circunstâncias de vida que as levaram a cometer crimes. Logo após, encontramos dois artigos que discutem o trabalho e a educação nas prisões, um em que Ireland e Lucena (2016) refletem sobre as aprendizagens que se constroem na prisão, a partir da educação e do trabalho e outro em que Carvalho (2016) analisa as experiências educativas desenvolvidas por educadores detentos em escolas do sistema prisional de São Paulo. Por último, elencamos a pesquisa de Silva, Moreira e Oliveira (2016) que discute as relações entre as diversas áreas de conhecimento e seus respectivos profissionais que atuam no sistema penitenciário brasileiro.

Percebemos que grande parte dos trabalhos está voltada para a escola enquanto instituição, seu cotidiano, práticas educativas presentes na prisão, e as diversas possibilidades de educação formal e não formal no ambiente prisional, como por exemplo as pesquisas de (ONOFRE, 2015 e 2016; JULIÃO, 2016; MAEYER, 2013; VIEIRA, 2013; RANGEL, 2013; dentre outros); e, não para seus sujeitos, sejam eles educandos, educadoras,

policiais penais ou demais profissionais. Ainda que diversos autores frisem a importância de que a educação nos EPRL valorize as experiências, os saberes e as narrativas dos educandos (ONOFRE, 2015; ONOFRE, 2016; LAFFIN; NAKAYAMA, 2013), apenas em seis dos trabalhos analisados, identificamos que o foco da pesquisa está nestes sujeitos, são eles: “Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade” (SOUZA; BICALHO; NONATO, 2013), estudo em que os autores trazem relatos de mulheres encarceradas sobre as suas vivências escolares e a escola da prisão; “Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso” (IRELAND; LUCENA, 2016) que discute as aprendizagens que as mulheres constroem na prisão a partir de questionários e histórias de vida das sujeitas da pesquisa; “A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho” (CARVALHO, 2016) em que o autor analisa experiências educativas, desenvolvidas por educadores presos no interior de escolas do sistema prisional de São Paulo; “A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)” (OLIEIRA, 2013) pesquisa em que a autora analisa as representações dos presos sobre a escola na prisão; e “O Presídio Feminino como espaço de aprendizagens” (IRELAND; LUCENA, 2013) trabalho que busca compreender a relação entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as circunstâncias de vida que as levaram a cometer crimes. Existe aí uma lacuna? Se sim, em que medida ela está relacionada à complexidade e aos desafios que envolvem a entrada de um pesquisador na Unidade Prisional?

Esta é uma problemática destacada por Penna, Carvalho e Novaes (2016) no artigo “A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência”, trabalho em que os autores discutem a formação em Pedagogia em relação às Diretrizes Curriculares para a educação nos estabelecimentos prisionais e fazem um relato de experiência acerca de uma unidade curricular do curso na Universidade Federal de São Paulo. A disciplina, que tem um repertório variado, possibilita as educandas a escolha das temáticas a serem estudadas no semestre, dentre as quais, encontra-se a educação em espaços de privação de liberdade. Os autores fazem uma crítica às dificuldades enfrentadas no que toca ao diálogo com o sistema prisional e, assinalam que em diversos anos de experiência com o trabalho, só conseguiram levar as alunas para visitar a prisão uma única vez (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016). Nos deparamos com esta mesma dificuldade ao buscar autorização para realização da presente pesquisa. Antes da pandemia de Covid-19 e da

necessidade de reformulação de nosso objeto de estudo, nossa ideia era realizar grupos focais e entrevistas narrativas com os educandos da PPACP. Todavia, buscamos a autorização para realização do campo junto ao setor responsável por meses e não obtivemos sucesso.

Enquanto algumas temáticas aparecem de maneira recorrente, evidencia-se que outras, muito importantes, ocupam pouco espaço e/ou são silenciadas no âmbito dos trabalhos analisados, dentre elas, destacamos as questões relacionadas à raça, juventude e ao abandono escolar.

De acordo com os dados divulgados pelo DEPEN²⁰ a população negra representa maioria entre as pessoas em privação de liberdade no país, contudo, em nenhuma das pesquisas analisadas o foco esteve voltado para a questão racial, a que se deve este silêncio?

Ademais ao recorte de raça, sentimos falta do recorte referente à juventude. De acordo com o Estatuto da Juventude²¹, são considerados jovens pessoas dos 15 aos 29 anos). Isso significa que 45% de nossa população carcerária é formada por jovens²². Entretanto, o exame dos artigos inventariados indica que esta não foi uma temática central presente em nenhuma das leituras empreendidas. Vale assinalar que não incluímos em nossa busca e análise os estudos que envolvem adolescentes em conflito com a lei, já que este não é o nosso foco neste trabalho.

Sabemos ainda que a baixa escolaridade é realidade da maior parte das pessoas presas no Brasil (JULIÃO; GODINHO, 2019) entretanto, a relação entre o abandono da escola e o encarceramento também não esteve no cerne de nenhum dos trabalhos analisados. Em buscas anteriores, encontramos pesquisas que se dedicam a refletir sobre esta relação, com foco em menores em situação de conflito com a lei. Nos perguntamos se ao se tratar de maiores, já condenados, esta não é uma temática que desperta interesse dos pesquisadores.

No que toca ao recorte de gênero, encontramos quatro trabalhos que fazem menção a situação de mulheres em privação de liberdade (SOUZA; BICALHO; NONATO, 2013; IRELAND; LUCENA, 2013; IRELAND; LUCENA, 2016; SOUZA; NONATO;

²⁰ Composição da população por cor/raça no Sistema Prisional. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ZlZWFMNzktNjRlZi00MjNiLWFhYmYtNjExNmMyNmYxMjRkIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 19/03/21.

²¹ Lei nº 12.852/ 2013, institui o Estatuto da Juventude Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em 22/02/21.

²² População prisional por faixa etária. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmJmMzYtODAzMC00YmZiLWI4M2ItNDU2ZmYyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 22/02/21.

FONSECA, 2020). Novamente, o primeiro sentido é de escassez em relação a magnitude da problemática, uma vez que, a população prisional do país é majoritariamente formada por homens, mas assistimos a um crescimento astronômico nos números de mulheres encarceradas nas últimas décadas. Segundo os dados do DEPEN, o quantitativo de aprisionamento feminino teve um aumento de mais de 600% nos últimos 20 anos²³. São mais de 37.000 mulheres encarceradas por um sistema prisional pensado e organizado pela lógica masculina, que ao desconsiderar as especificidades de gênero, contribui para o aumento das desigualdades entre homens e mulheres e, reforça o silenciamento feminino (SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020). Todavia, a presença dessas quatro produções em periódicos qualis A1 pode sugerir que assistimos uma crescente no interesse de abordar a questão da EJA em situação de privação de liberdade na intersecção com o debate de gênero.

Em relação as educadoras, também sentimos falta de ouvir mais as suas vozes, por isso destacamos o artigo “O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013) único estudo no qual é possível notarmos o protagonismo das falas das docentes a respeito de seu trabalho, desafios, expectativas e necessidades. Neste trabalho Maria Hermínia Laffin e Andréa Nakayama dedicam-se a discutir a necessidade de formação continuada para professoras que atuam em uma escola inserida no Complexo Penitenciário de Florianópolis. Ao longo do texto as autoras assinalam algumas das importâncias de se construir escuta e diálogo com as educadoras que atuam na modalidade:

Além de buscar a ampliação do debate sobre a Educação nestes espaços, é fundamental conhecer as necessidades dos professores que ali atuam a fim de pensar estratégias que possam melhorar as condições do trabalho docente. Costa *et al.* (2010, p. 03-04) comenta que os educadores que atuam com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, precisam pensar em uma prática norteada pelo diálogo e pela reflexão crítica sobre a prática, com base em uma perspectiva freiriana (...) (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 162).

O ensaio de Laffin e Nakayama (2013) traz diversos elementos que enriquecem o debate abordado nesta pesquisa, dentre eles, reflexões sobre: a demanda por formação das docentes; as metodologias adotadas; as condições de trabalho; os modos de compreender os educandos; a escolha pelo trabalho no ambiente prisional; a especificidade das escolas

²³Dados sobre o aprisionamento feminino. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ZlZWVmNzktNjRlZi00MjNiLWFhYmYtNjExNmMyNmYxMjRkIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 23/02/21.

inseridas nas prisões; a necessidade de que o trabalho docente seja pautado em princípios que contribuam para que os educandos busquem construir identidades e saberes; dentre outros.

As discussões presentes nos artigos analisados, a exemplo de Andriola (2013), que caminha na defesa de que ao assumir a posição de estudiosos e profissionais ativos, as educadoras da EJA em EPRL contribuem para que os educandos compreendam que a educação no sistema vai muito além da remição, ou da escolarização (ANDRIOLA, 2013, p. 187), nos instigam a refletir sobre muitas questões. A saber: Quem são as professoras das escolas no cárcere? Qual a formação dessas docentes, e, em que medida ela contribui para que o trabalho seja realizado na perspectiva emancipatória defendida nas diversas pesquisas? Quais são as condições de trabalho em que suas práticas se realizam? Como se dá a relação com os educandos privados de liberdade? Como as educadoras leem a escola das prisões? Como essa experiência atravessa as suas vidas e a maneira como pensam a escola? Como as professoras vão se constituindo como educadoras marcadas pelas singularidades e desafios que a docência na EPRL impõe de imediato às suas práticas educativas?

A respeito do trabalho docente, e das diversas questões evocadas, destacamos o título “EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade” (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020), no qual as autoras chamam atenção para a necessidade de um olhar crítico sobre as ações educacionais nas prisões, que considere a complexidade e a especificidade desses locais, bem como as condições de trabalho das professoras. Como assinalam as pesquisadoras:

A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área. Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com os demais profissionais do sistema, quase sempre tensas pelas limitações que as regras de segurança impõem ao trabalho pedagógico (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020, p. 16).

Ao refletirmos sobre a educação em espaços de privação de liberdade, sem considerar os elementos destacados acima, corremos o grande risco de ter um olhar simplista e responsabilizar as educadoras e a escola por mudanças e transformações que não dependem apenas de seu trabalho ou de sua vontade. É preciso ir além e problematizar as ações educacionais e a realidade do contexto prisional, em relação à ordem econômica e social vigente (CABRAL; ONOFRE; LAFFIN, 2020, p. 16).

A respeito do referencial teórico - assim como nós -, os textos analisados, são em sua totalidade atravessados por perspectivas críticas ao sistema penitenciário. E autores como Paulo Freire, Elenice Maria Onofre, Elionaldo Julião, Thimoty Ireland, Francisco José Scarfó, Marc De Maeyer, são referências utilizadas na maior parte dos trabalhos. A defesa da educação como um direito humano fundamental está presente em grande parte das pesquisas, assim como a ideia de aprendizagem ao longo da vida, presente nas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (UNESCO, 1997; UNESCO, 2009), que reafirma a multiplicidade de contextos onde a aprendizagem pode se dar, bem como a diversidade de interesses e necessidades educacionais dos diferentes grupos sociais (IRELAND; LUCENA, 2016, p. 64). Termos como ser mais, desumanização, dialogicidade, valorizar as experiências dos educandos (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, ONOFRE, 2015, ONOFRE, 2016, ONOFRE; JULIÃO, 2013,) apareceram de forma recorrente em nossas leituras. A partir deles, podemos inferir a importância que os pesquisadores da EJA em EPRL atribuem aos estudos da educação popular e de nosso mestre Paulo Freire. Nas palavras de Elenice Maria Onofre:

A presença de educação escolar nas prisões, além da garantia de um direito humano, afirma a valorização do desenvolvimento e da busca permanente de cada indivíduo em ser mais, constituindo-se como uma possibilidade de intervenção positiva nessa realidade em que prevalece a desumanização (ONOFRE, 2016, p. 51).

A escuta das narrativas, o reconhecimento de suas experiências e saberes são assinalados como determinantes para que a educação nas prisões cumpra o papel de ser mais que um passatempo, ou apenas um caminho para o educando acelerar o cumprimento da pena, proporcionando possibilidades que o levem a aflorar seu desejo por ser mais (VIEIRA, 2013; ONOFRE, 2016). E, grande parte dos trabalhos analisados tem na escuta, seja por entrevistas, narrativas, história oral, ou histórias de vida, parte de seu percurso metodológico. Análises de documentos, estudos bibliográficos, questionários, observações e relatos de experiências foram outros recursos metodológicos utilizados, ora combinados, ora não, nos trabalhos inventariados.

Ao lado de Elenice Onofre (2016) e dos demais trabalhos que defendem a valorização das histórias de vida e experiências dos sujeitos, construímos nosso percurso metodológico com base nas narrativas das educadoras da escola inserida na PPACP, com a crença de que ouvir as suas histórias é um movimento de valorização que pode contribuir para a ressignificação do trabalho docente.

Sem considerar que nossa busca representa um retrato fidedigno do que vem sendo produzido no campo da EJA em EPRL, mas cientes de que ela nos aponta indícios sobre o que tem sido realizado e socializado entre os pares, percebemos uma lacuna no que diz respeito a estudos que tenham como principal foco trazer a voz dos sujeitos – educandos, educadoras, policiais penais, e demais profissionais que atuam nas prisões. Assim, esperamos que os achados desta pesquisa possam contribuir para o debate acerca do que pensam essas educadoras da escola em espaço de privação.

O trabalho de análise bibliográfica não é um exercício fácil para uma pesquisadora em formação, foram muitas horas de: buscas - algumas delas realizadas de maneira equivocada, que precisaram ser refeitas -, leitura, tabulação e análise dos achados. O empenho neste trabalho, portanto, sinaliza a favor tanto do processo de construção do objeto desta pesquisa, como no meu próprio processo de construção enquanto pesquisadora do campo das humanidades. Tratar explicitamente dos percursos empenhados, que não se resumem a tabulação dos dados empíricos produzidos e o esforço de sua interpretação, mas também considerar as dúvidas, os recuos, o diálogo travado com outra pesquisadora mais experiente, é trazer o debate epistemológico que a formação científica supõe também para o centro deste momento do estudo. Apesar de demorado, da incerteza, da frustração diante do recuo ou da alegria em face da leitura de pesquisas potentes na área, este foi um trabalho prazeroso, que nos possibilitou um olhar atento para o campo da educação em espaços de privação de liberdade. Através dos achados conhecemos e revisitamos autores e trabalhos que são referências. E suas leituras reforçaram nossa convicção acerca da importância de ouvir as vozes por tantas vezes silenciadas, seja na “rua”, seja no cárcere; endossaram nossa opção por seguir caminhando sob os pressupostos teóricos de Freire e da educação popular e nos levaram a refletir sobre o compromisso que assumimos ao intentar fazer pesquisa sobre a educação em prisões e seus sujeitos.

Capítulo 3 – O movimento teórico metodológico da pesquisa

O presente capítulo trata da construção teórico-metodológica de nosso trabalho investigativo. É no diálogo entre Paulo Freire e os autores referências do campo da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, como Elionaldo Fernandes Julião e Elenice Maria C. Onofre, que buscamos subsídios para enfrentar a ordem de questionamentos levantados pela pesquisa. A partir da questão central **“como se dá o processo de construção do ser educadora no contexto da EJA em um espaço de privação de liberdade?”**, esperamos compreender: (i). Quais são os desafios enfrentados neste constituir-se educadoras de alunos em situação de privação de liberdade? (ii). Como a experiência na EJA em EPRL afeta a sua compreensão do que significa ser professora? (iii). Quais leituras de si as professoras produzem neste contexto?

No que toca à construção do caminho metodológico, realizamos entrevistas narrativas com três educadoras que possuem experiência docente na E.E. Ensino Fundamental e Médio – EJA – PPACP. Optamos pelo uso das narrativas, compreendidas aqui como o “ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” ((DA SILVA SOUZA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2015, p. 150), por acreditar que este pode ser um potente instrumento no sentido de estimular as educadoras a organizarem os fatos marcantes de suas trajetórias pessoais e profissionais e, assim contribuir para que elas reflitam e ressignifiquem a sua prática profissional.

Empreendemos o trabalho de análise dos dados produzidos nas entrevistas narrativas a partir da eleição de categorias, a saber: (i). medo; (ii). leitura do educando enquanto sujeito oprimido; (iii). dialogicidade; (iv). educação libertadora. De acordo com Gomes, “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (GOMES, 2004, p. 70). Assim, as categorias são instrumentos importantes quanto à organização e a interpretação dos dados produzidos na pesquisa. Ao longo deste capítulo, buscamos dialogar acerca das categorias escolhidas para a análise, à luz da teoria que suleia nossa pesquisa.

3.1 Tornar-se educadora no contexto da EJA em EPRL

Não nos tornamos educadoras no dia em que recebemos o diploma do curso de licenciatura. Tão pouco ao lecionar a primeira aula, ou concluir o trabalho de um ano letivo com nossa primeira classe, tornar-se uma educadora, é muito maior. Enquanto isso, grande parte dos cursos de formação de professoras prepara docentes para serem ensinantes,

transmitir conteúdos e dominar as suas áreas disciplinares. Acontece que educar vai muito além de ensinar, educar tem que ver com a dimensão da formação humana, com ensinar e aprender a sermos humanos. Assim, ser educadora, no dizer do mestre Miguel Arroyo, tem a ver com a descoberta de uma “humana docência” (ARROYO, 2019).

Este movimento de tornar-se educadora ou educador é um processo complexo, que se realiza ao longo do fazer docente, sob influências diversas, como por exemplo: de nossa formação inicial; das oportunidades de cursos de formação continuada; das leituras e discussões a que temos acesso; do convívio e das trocas com outras educadoras, demais profissionais da educação e com os educandos; e, também de nossas experiências sociais e culturais; e memórias, em especial, as escolares.

Deste modo, acreditamos que há muito das docências praticadas por nossas professoras, das experiências mais marcantes, das aprendizagens, de nossos afetos e das frustrações em nossas trajetórias profissionais. No trecho destacado, ao rememorar a experiência traumática de inserção em uma nova escola, a professora Amélia reflete sobre a sua docência:

(...) É, e é uma coisa assim, muito real, e que a gente as vezes não dá conta de saber, como é que esse espaço influenciou no seu desempenho, é isso que acontece, igual você falou um espaço hostil que muitas vezes te descarta... então hoje assim, eu tenho muito esse cuidado com os meus alunos, principalmente da escola pública e pobres. De não tornar aquele ambiente hostil. Porque ah, o que é bom vai ser sempre bom, obvio, o que é bom vai ser sempre bom, mas e aquele que nunca é bom, o que você vai fazer por ele? Claro a gente não faz milagre, mas você pode ter um outro olhar para com ele, e eu acho que isso ajuda muito.

Amélia, uma mulher negra, que tem uma origem familiar pobre e, que sempre estudou em escolas pequenas, na periferia onde mora, foi cursar o Ensino Médio em uma grande escola da região central da cidade. A transferência que já poderia ser sofrida, pelo fato da dificuldade de adaptação em uma escola muito maior e longe de sua casa, foi agravada por experiências em que a jovem vivenciou preconceitos ligados à sua condição social e racial:

(...) foi um ano muito difícil, foi uma separação e um começo muito difícil. Porque assim, a gente fica naquela zona de conforto, e quando eu fui para a Escola Normal, era tudo muito diferente, para começar eu estudava de manhã. E a Escola Normal, não sei hoje, mas no tempo em que eu estudava, era uma escola elitizada, onde as meninas, iam todas de tênis, de “blá blá blá”. Na minha turma de manhã, que eu me lembre, era só eu de negra, e eu sentia que elas tinham um certo poder econômico, eu não tinha consciência, mas eu sabia que elas tinham poder econômico. Eu lembro que eu ganhava roupa e usava aquelas roupas para ir para a sala de aula. E

uma delas, eu não esqueço disso, ela falou: olha, você está com uma blusa da Nike. Eu lá sabia o que era Nike?! Eu nem me importava, tinha uma etiqueta quadradinha assim, era Nike, Cantão. Eu só comecei a perceber, porque eram roupas ganhadas, e eu não falava que eram ganhadas, porque não havia sentido, mas para mim não fazia diferença, eu estava usando ali. Mas elas observavam as roupas que eu usava e eu pensei assim, essa roupa deve ser muito cara, para elas chamarem tanta atenção, como se eu não pudesse vestir alguma coisa assim!

A dificuldade de adaptação à nova realidade: um ambiente hostil em que a menina não se sentia pertencente, gerou insegurança e dificuldade de aprendizagem, que culminaram em uma inédita reprovação. Essa experiência marcou a professora e faz com que a preocupação com o acolhimento pautasse sua vivência com os alunos hoje.

As relações interpessoais, em especial entre aluna-professoras são fator importante na construção da identidade profissional das professoras entrevistadas. Ao rememorarem suas histórias escolares, elas evocam figuras de professoras que de alguma maneira exercem influência sobre suas escolhas e que fazer docente:

E algumas coisas, por exemplo, alguns professores que me marcaram muito me fazem querer fazer do jeito deles. Mas muitos me mostram assim, o que eu não devo fazer, para não ser igual a eles, então nesse ponto sempre marca. A gente vai sempre lembrando, eles estão muito presentes, deu para entender? (Professora Elza)

Foi, porque tipo, ela me salvou, a verdade é essa. Ela me salvou. Na faculdade mesmo eu a usei inúmeras vezes como exemplo. Igual eu falava, “caí de paraquedas” dentro de uma penitenciária, onde a gente ali valoriza mais o social do que o pedagógico em si. E é justamente isso, é achar naquela pessoa que está ali parada, que as vezes você não dá nada por ela, e ali tem um ótimo aluno, porque tem, tem que ir a fundo (Professora Maria de Lourdes).

Ao dizer que foi salva, a educadora se remete a um período conturbado de uma transferência escolar. Assim como Amélia, Maria de Lourdes também saiu de uma escola pequena, em seu bairro, para a mesma escola de prestígio, no Centro da cidade. Ela, que era filha de professora e nunca havia apresentado problemas de aprendizagem, também teve a adaptação à nova realidade marcada pelo sentimento de exclusão em relação aos colegas e professoras, e, por uma reprovação. A professora lembrada por Maria de Lourdes teve a sensibilidade de perceber que sua dificuldade de aprender estava relacionada ao seu sentimento de não pertencimento àquele espaço, e, a partir daí começou o seu processo de inclusão, que alterou a relação da menina com a escola e com os colegas de turma. Sua presença foi tão importante em sua vida, que chegou a inspirá-la, junto à figura de sua mãe, na escolha pela profissão. Além de exercer grande influência na maneira como ela se

relaciona e olha para os alunos em sua prática docente. As narrativas dessas experiências de reprovação, de duas alunas negras e pobres, nos levam a pensar sobre o quanto a escola pode ser um lugar de exclusão e de opressão, ao reforçar os preconceitos ligados as questões de classe, raça, gênero e tantos outros.

Outro aspecto destacado pelas entrevistadas, que toca à sua trajetória enquanto educadoras em um espaço de privação de liberdade, diz respeito ao papel da troca com os pares. Maria de Lourdes, que trabalhou na instituição desde a sua fundação, destaca a importância dessas experiências, ao falar das reuniões de atividades extraclasse realizadas à época de abertura da escola²⁴:

Então, ela começou a fazer nesse módulo II esses encontros entre os professores pra gente trocar. Os professores das matérias específicas, eles tinham mais facilidade de encontrar material, a gente não tinha, porque o nosso ou era muito infantil, ou era adulto demais também e não atendia o que a gente procurava. Então assim, foi um momento bem complicado, mas que essa união dos professores ajudou muito, porque um passava para o outro a informação... assim, livro, todo mundo xerocou, todo mundo tinha, aí foi onde... deu aquele boom de desenvolvimento. Aí começou a ter cara de escola mesmo (...)

O silenciamento e o pouco espaço dedicado à Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação de professores (SOARES, 2008 e VENTURA, 2013) torna ainda mais necessária a troca com educadoras com mais experiência na modalidade. Principalmente para aquelas que assim como Maria de Lourdes e Amélia, concluíram a graduação em cursos voltados, quase que em sua totalidade, para a educação de crianças. Nas palavras de Jaqueline Ventura (2013), em estudo que buscou analisar o cenário da formação inicial de professores de EJA:

Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico (VENTURA, 2013, p. 74).

A autora chama atenção para a necessidade de que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas considerem as especificidades relativas à formação de educadores de EJA, de modo a abrirem espaços para discussões acerca de quem são os educandos reais da

²⁴ As reuniões de atividades extraclasse, também chamadas de Módulo II, são parte da carga horária cumprida pelas professoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

modalidade, e a considerar seus pertencimentos de classe, suas condições de vida e de precarização do trabalho (VENTURA, 2013).

Se consideramos que a EJA ainda não tem o espaço que deveria nos cursos de formação inicial, precisamos enfatizar que, quando o assunto é a educação em espaços de privação de liberdade, a maior parte das professoras recém formadas, não têm ao menos o conhecimento de sua existência. Estudiosos da área denunciam a ausência de formação específica das profissionais que atuam nas escolas em EPRL (ONOFRE; MENOTTI, 2016; ONOFRE; JULIÃO, 2013). Segundo Onofre e Menotti,

Por ser um ambiente singular, a prisão evidencia a complexidade do ato pedagógico, e os cursos de licenciatura possuem iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, especialmente em relação às especificidades das escolas em estabelecimentos prisionais (ONOFRE; MENOTTI, 2016, p. 158).

Onofre e Julião (2013), sinalizam na mesma direção ao afirmarem que: “há algumas iniciativas tímidas na formação de educadores para atuarem em Educação de Jovens e Adultos, embora o temário educação prisional, seja assunto fora de pauta nesses cursos” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62). Ao encontro do que é apontado pelos especialistas, nenhuma das professoras envolvidas na presente pesquisa, - o que inclui a mim -, teve alguma discussão, ou contato com a Educação de Jovens e Adultos em EPRL em seus cursos de formação inicial. Assim, todas nós “caímos de paraquedas” na escola na penitenciária.

Este baixo investimento dos cursos de formação de professores em uma matriz curricular que possibilite reflexões e/ou experiências acerca da EJA, tão pouco da EJA em EPRL, contribui para que muitos profissionais que ingressam nas escolas inseridas nas prisões, não tenham nenhuma vivência nem mesmo com a Educação de Jovens e Adultos. Oriundas de cursos de licenciatura que formam para o trabalho nas condições “ideais” – escolas “regulares” no mundo livre (BRASIL, 2010) e, diante do desafio de conseguir o primeiro emprego na área, muitas professoras acabam nas salas de aula da EJA e da EJA em EPRL. No dizer de Maria Hermínia Laffin e Andréa Nakayama: “A opção pela atuação em espaços de privação de liberdade, no conjunto das escolhas viáveis em um universo de possibilidades muitas vezes reduzido, constituiu como uma opção de sobrevivência e de inserção no mundo do trabalho” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 160). E, foram as possibilidades de trabalho reduzidas e a precariedade dos contratos temporários no estado de MG que levou todas as sujeitas da pesquisa a se aventurarem na busca pela designação para a escola na PPACP. Assim como eu, as educadoras entrevistadas, viram na escola na

penitenciária uma oportunidade de conseguir um cargo na Rede Estadual de Ensino, uma vez que os editais para contratação da instituição eram menos concorridos do que os demais, das instituições ditas regulares.

Diante do silenciamento da modalidade nos cursos de formação inicial, da complexidade e do ineditismo que envolvem uma escola em espaço de privação de liberdade, as educadoras aceitaram o desafio de iniciar o trabalho e, foram além, ao retornar em anos seguintes. O que nos instiga a indagar: Quais sentimentos precisaram superar para iniciar o trabalho docente na prisão? O que levou essas professoras a ficarem? Quais mudanças essa experiência provocou em suas vidas?

3.2. Ambientar-se ao contexto da prisão exige impor limites ao medo

O contexto da escola na prisão - onde o comum são grades; cadeados; celas; pátio com banho de sol; revistas ao entrar e ao sair; limitações de trânsito de materiais; normas rígidas, onde o que vem primeiro sempre é a segurança - em nada se aproxima ao de uma escola “regular”, ainda que se trate de uma escola de Educação de Jovens e Adultos. E dentre os inúmeros desafios enfrentados pelas professoras neste espaço, o primeiro diz respeito a ambientar-se às normas e regras específicas da prisão. Onofre e Julião (2013) trazem contribuições importantes para esse debate ao afirmarem que:

Tomando como referência o espaço prisional, é importante considerar que os educadores passam por processo semelhante à chegada do novato na prisão, quando lhe são passadas as regras da casa pela equipe dirigente, no processo denominado boas-vindas. Trata-se de um momento em que avalia sua condição de duplamente iniciante: como educador em um espaço com características próprias e onde rapidamente deve aprender a sobreviver - ali ele percebe a importância de buscar saberes, não só para lidar com diferentes culturas, mas para lidar com conflitos e dilemas para os quais não foi preparado na formação inicial e nem em experiências em outros espaços educativos (ONOFRE e JULIÃO, 2013, p. 60-61).

Na narrativa a seguir, Maria de Lourdes discorre sobre como se deu esse processo de “boas vindas” (ONOFRE; JULIÃO, 2013) para a primeira turma de professoras contratadas para a abertura da escola, no ano de 2006:

Teve palestras em Belo Horizonte que nós fomos. Foi o único investimento que o estado fez, com relação, antes de nos colocar nesse projeto. Nós fomos em BH durante 3 dias, teve um curso. (...)
 (...) foram 3 dias assim... a parte pedagógica em si, eu digo que não teve, porque ninguém sabia nada, como que seria, como que funcionaria, não teve. O que teve foi muito a participação da segurança, foi onde desfalcou o nosso grupo, porque a maioria desistiu.
 (...) você sabia, você conhecia, você conheceu o jeito que eles pensavam né. Então esses 3 dias... eu lembro que um dia, teve gente que passou mal

e saiu, falou: eu não volto aqui mais. Oh, eu vou aproveitar esse resto da viagem, vou ficar fora, porque eu não aguento ficar aqui dentro mais, e não volto para a penitenciária e realmente, não voltou.

Entendemos como legítima a preocupação da Unidade Prisional com os aspectos relacionados à segurança, afinal, a escola era uma novidade a ser implantada em diversas penitenciárias do estado. Todavia, a partir desta narrativa somos provocadas a pensar sobre o projeto de educação que deu vida à escola e a uma ação formativa desenvolvida nestes moldes. Ainda sobre o encontro, que contou com a presença das pedagogas que já trabalhavam com o Tele Curso nas UP, reflete Maria de Lourdes:

(...) igual por exemplo, no Tele Curso, nunca aconteceu nada com professor em cidade nenhuma, porque lá eles reuniram todas as cidades, foi muito bacana, então assim... mas não deram voz para elas falarem muito, foi um espaço muito curto. Porque era o que tinha que ser aproveitado era isso né, a gente ouvir o que elas passaram, como que foi esse processo, esse contato com os alunos, isso foi mínimo. Igual por exemplo, assim, o que é que foi aproveitado disso tudo? Porque o Tele Curso era um material que já estava pronto, elas só desenvolviam com eles e a única coisa que elas falavam, era aquilo que a gente já sabia, que não pode dar as costas, que você tem que impor limites em sala de aula, mas era muito básico, você não tinha como tirar parâmetro para entrar em sala de aula com isso. Aí veio a área da segurança, só falou dos artefatos que eles produziam, dos crimes da maioria das pessoas que estavam lá, aí fizeram um gráfico, eu lembro que o gráfico foi aterrador. Eles contando da vida deles, que eles não tinham mais vida social... gente, isso era assustador!

O curso que tinha como objetivo preparar as educadoras para o início das atividades na escola, acabou por levar alguns das profissionais contratadas a desistirem dos contratos, o que certamente impactou no planejamento da gestão escolar, que precisou realizar novas designações para os cargos que ficaram vagos. Ao ser questionada sobre o motivo que a levou a continuar, mesmo após tal formação, Maria de Lourdes confirma o pressuposto expressado por Maria Hermínia Laffin e Andréa Nakayama (2013), no que diz respeito à docência em escolas inseridas no sistema prisional ser uma porta de entrada das professoras recém formadas para o mundo do trabalho: “se eu sáísse eu iria ficar desempregada, então optei por ficar. Foi insistência, mas eu confesso que estava com muito medo, muito medo”.

Compreendemos o medo como parte constitutiva do processo de tornar-se educadora em uma escola em EPRL. Fato que encaramos como algo normal, afinal, como aponta Freire em “Professora sim, tia não”, o medo é uma “manifestação de que estamos vivos” (FREIRE, 1997, p. 39), comum a todos os seres humanos. Ele é um sentimento concreto, e não uma abstração, principalmente ao considerarmos o trabalho docente em um contexto tão inédito

e inesperado como uma escola inserida no ambiente prisional. Como já sinalizamos acima, as licenciaturas, de um modo geral, não fazem ao menos menção às problemáticas ligadas à EJA nestes espaços, fora isso, poucas são as oportunidades de discussão a respeito da especificidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Passamos anos em cursos de formação inicial que têm como principal preocupação o processo de ensino-aprendizagem de educandos “ideais”, o que torna o trabalho educativo com adultos, em especial, adultos em situação de privação de liberdade, mais difícil.

Ainda nesta importante obra, Freire aponta que há uma relação entre o medo e a dificuldade (FREIRE, 1997), de acordo com o autor: “diz-se de alguma coisa que é difícil quando enfrentá-la ou lidar com ela se faz algo penoso, quer dizer, quando apresenta obstáculo de algum nível” (FREIRE, 1997, p. 27). Esse medo frente aos obstáculos, traz para a relação medo-dificuldade, um novo elemento, nomeado por ele como a insegurança (FREIRE, 1997). Diante deste pressuposto, somos provocadas a refletir sobre o medo sentido e narrado por Maria de Lourdes, mas que também se faz presente nas narrativas das outras participantes da pesquisa. Em que medida este sentimento foi gerado pelo cenário criado durante a formação realizada pela Secretaria de Segurança, que só fez reforçar os estereótipos que atribuem a todas as pessoas em situação de privação de liberdade características como alta periculosidade e violência? Como a materialidade do espaço de privação, onde o que impera são grades, cadeados e repressão, assevera este sentimento? Ou ainda, como o medo concreto das educadoras se relaciona com a insegurança gerada pela falta de contato e de preparo para o trabalho com a modalidade nos cursos de formação inicial? E com a distância entre a docência em EPRL e suas experiências profissionais anteriores?

Em “Medo e Ousadia”, livro diálogo escrito por Paulo Freire e o americano Ira Shor (1986), Freire reconhece o medo como um sentimento ao qual temos o direito de possuir, assim, não devemos escondê-lo, mas aceitá-lo e educá-lo, de modo a estabelecer limites para que ele não nos imobilize (FREIRE; SHOR, 1986). A partir da narrativa de Maria de Lourdes, acerca da formação que precedeu o início do trabalho na escola na PPACP, percebemos que o medo foi paralisante para algumas professoras, que acabaram por desistir do contrato antes mesmo de experienciarem a docência neste espaço, ou seja, foram persuadidas por ele a “desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (FREIRE, 1997, p. 27). Enquanto que as educadoras participantes da pesquisa, fizeram o movimento de reconhecer e impor limites a este sentimento e, assim não permitiram que o

medo ditasse o que elas deveriam fazer (FREIRE; SHOR, 1986). Neste sentido acreditamos importante destacar a necessidade de entrar e se manter na carreira docente, como fator decisivo para que todas nós, impoéssemos limites ao medo e não permitíssemos que ele nos paralisasse. Uma vez que, como sinalizamos acima, o primeiro impulso para a participação da designação na escola, foi o fato de serem editais, à época, menos concorridos que os demais.

Ao discorrer sobre o medo, Freire também o relaciona com a coragem. Ao afirmar que “não há medo sem coragem” (FREIRE, 1997, p. 39), o patrono coloca a coragem no lugar de sentimento pelo qual somos levadas a educar e a comandar o nosso medo. E, certamente, ela também é parte constitutiva do ser educadora das profissionais que atuam em EPRL, que na prática, com a experiência, os erros e acertos, se veem diante da possibilidade de avançar, ou da necessidade de recuar, em relação aos medos que envolvem o quefazer docente neste espaço.

3.3. O ambiente da prisão como espaço educativo

A despeito do medo, da coragem, e de inúmeros desafios, como: (i). O cenário desconhecido da prisão, onde a estrutura física acentua a repressão, a desumanização, a falta de privacidade e a anulação das identidades dos encarcerados; (ii). a falta de recursos e condições adequadas para o desenvolvimento da atividade docente; (iii). a necessidade de pensar o ato educativo e de construir relações com sujeitos marcados pela vivência tão acentuada das condições concretas de opressão (FREIRE, 2018), tão distantes do modelo de “aluno ideal”, para qual somos preparadas nos cursos de licenciatura; as educadoras aprendem e vão conformando as suas identidades docentes na EJA em EPRL (ARROYO, 2011).

Neste processo, consideramos a complexidade e a especificidade que envolvem o ambiente prisional como forças que operam sobre a maneira pela qual as educadoras constituem as suas experiências docentes em EPRL. Afinal,

Os professores que estão inseridos nos espaços de privação de liberdade assumem as expectativas que a instituição educativa e prisional possui com relação a eles, e precisam inter-relacionar os interesses e valores da escola com os valores da instituição prisional e as contradições presentes (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 160).

Assim, Onofre e Julião (2013) chamam nossa atenção para a importância de considerarmos a dualidade que compõe o espaço da prisão. Segundo estes autores, este é um ambiente movido por

duas lógicas opostas sobre o que significa o processo de reabilitação, ou seja, o princípio fundamental da educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 53).

É na mediação entre essas lógicas opostas que se realiza o quefazer das educadoras que atuam em EPRL. De um lado: as regras rígidas estabelecidas pela segurança, uma estrutura arquitetônica que acentua a repressão, ameaças, falta de privacidade (ONOFRE; JULIÃO, 2013) e desconsidera que homens e mulheres têm como vocação ser mais (ONOFRE, 2015); num outro oposto: a potência libertadora do ato educativo.

E não se trata de termos uma compreensão ingênua e romântica do potencial libertador e transformador da educação em EPRL, uma vez que somos cientes de seus limites e das contradições que envolvem a própria prática educativa, mas de sermos coerentes ao pensamento freiriano e seguirmos na crença de que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 47). Pois, a educação é condição essencial para nossa humanidade, que se realiza plenamente através de processos educativos, sejam eles formais ou informais. Como defende Freire (1997) em uma sociedade letrada como a nossa, os homens e mulheres não alfabetizados, não podem exercer a cidadania em sua totalidade, uma vez que impedidos de ler o mundo, são também impedidos de “escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura” (FREIRE, 1997, p. 7). Seguindo esta lógica, o processo de alfabetização e, não só ele, mas toda prática educativa que propicie aos educandos ferramentas para lerem melhor o mundo, são uma oportunidade para que estes “percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão” (FREIRE, 1982, p. 49).

Nesta linha de defesa da potencialidade da educação e de sua garantia como direito elementar às pessoas em situação de privação e restrição de liberdade, Elionaldo Julião dedicou sua pesquisa de doutorado, recentemente transformada no livro “Sistema Penitenciário Brasileiro - aspectos conceituais, políticos e ideológicos da reincidência” (2020). O autor dedicou anos de estudo à temática da reincidência e buscou compreender o impacto causado pelas ações de trabalho e de educação no cárcere. Após uma análise criteriosa dos dados inventariados na pesquisa, Julião conclui que “a educação e o trabalho possuem um importante papel na reinserção do egresso penitenciário na sociedade” (JULIÃO, 2020, p. 227), uma vez que os casos de reincidência diminuem entre aqueles que trabalharam e/ou estudaram no cárcere. Em suas palavras:

a reincidência não é o único indicador do sucesso ou fracasso da educação e/ou do trabalho no cárcere. No caso da educação, particularmente vai além da simples aquisição de conhecimentos e de garantia de direitos constitucionais. É perspectiva de mudança de vida, autoestima e outras competências e habilidades para a vida tanto individual quanto social (JULIÃO, 2020, p. 245).

Ainda que a escola e o trabalho tenham um importante papel no processo de socialização dos sujeitos aprisionados, é preciso reconhecermos que todo o sistema de privação de liberdade tem a função de socioeducar, ou seja, de “promover a educação do delinquente para o convívio social” (JULIÃO, 2020, p. 95). Assim, todo o espaço da prisão “deve ser entendido como um espaço educativo” (JULIÃO, 2016, p. 36), em que os sujeitos envolvidos nas atividades cotidianos sejam também percebidos como educadores.

Todavia, ainda percebemos que há pouca, ou nenhuma comunicação entre os demais funcionários das UP e a escola. E, que para muitos policiais penais, além de serem as professoras as únicas a quem cabe educar, a garantia do direito humano à educação é compreendida como um privilégio, ao qual pessoas que cometeram crimes não deveriam ter acesso. Como evidencia a fala da professora Elza:

(...) além de a gente ter que enfrentar todas essas coisas físicas, e limitações de não pode entrar isso, não pode ser uma caneta assim, não pode ser aquilo, a gente ainda tinha uns desafios daqueles próprios agentes, porque muitas vezes, eles: nossa, mas para quê que você quer dar aula aqui? (...) E a gente enfrentava muito essa resistência deles sim, tanto é que depois eles até mudaram o horário, começaram a colocar aulas geminadas, foram mudando para não atrapalhar a logística da penitenciária.

A falta de comunicação e/ou entrosamento entre a equipe de segurança e da escola, que claramente possuem perspectivas de trabalhos divergentes, faz com que um setor não compreenda o trabalho e o ponto de vista do outro. Enquanto a primeira enxerga o preso apenas como um criminoso que, para pagar pelo ato cometido, deve sofrer; a equipe de docentes se preocupa em trata-lo como educando, que em algum momento de suas vidas tiveram negado o direito à educação. Por diversas, enquanto atuei no local, me vi diante do mesmo questionamento feito a Elza. Inclusive, não é incomum para uma educadora que atua em EPRL escutar dentro da Unidade: “aula para bandido?!”, “vocês dão muito mole para esses aí”, “enquanto estava lá fora, não quis estudar”, “isso é tudo fingimento”, e tantas outras frases deste tipo, que desvalorizam o trabalho realizado pela escola e desconsideram o papel educativo do espaço prisional.

Diante deste contexto, tudo aquilo que não é desejável de ser realizado, seja por conta da necessidade de mudança na rotina da penitenciária, ou, porque a gestão julga não ser

apropriado, tem o veto justificado pelo discurso da “segurança”. Essa relação antidialógica é reconhecida pelas sujeitas da pesquisa como um empecilho para o desenvolvimento do trabalho educativo:

(...) eu acho que a escola lá dentro não era prioridade, eram outras as prioridades, então a gente assim, poxa, tinha dia que era dia de aplicação de prova, a gente estava super entusiasmada para entrar e iniciar, e as vezes eles colocavam a gente tão tarde que não dava tempo nem de aplicar, então assim, eu acho que a gente não era levado muito a sério, e eu acho que isso prejudicou muito. Tinham dias por exemplo, que não tinha aulas e que não havia necessidade de não ter, que tinha que ter aula, mas enfim, era o que eles julgavam ser o certo, então, a gente respeitava. Mas isso não acontece por exemplo, em uma escola regular, o direito da aula é garantido ao aluno, e isso não acontece lá (professora Maria de Lourdes).

Maria de Lourdes chama a nossa atenção para o quanto a lógica da “segurança” afeta e até mesmo desrespeita o direito social à educação das pessoas encarceradas, já que não são raras as situações em que aulas são canceladas, projetos e materiais são vetados, muitas vezes sem que as educadoras recebam uma explicação plausível, ou, sejam chamadas para o diálogo.

Para além da relação conflituosa com as demais equipes da Unidade e das contradições impostas pela estrutura organizacional da prisão, as educadoras enfrentam os desafios impostos pela materialidade da escola na PPCP. Como apontamos em outros momentos do texto, a instituição sofre com a falta de recursos e materiais básicos, como folhas e xerox, por exemplo. Fora isso, as salas de aula, que funcionam dentro dos pavilhões, são pouco arejadas e mal iluminadas, além de em grande parte do tempo, carecerem de mais atenção no que toca à limpeza do chão e dos banheiros. O espaço dos pavilhões compreende as celas, as salas de aula e o pátio, ocupado pelo banho de sol em dois períodos do dia, na parte da manhã e à tarde, no mesmo horário das aulas. O banho de sol é o momento em que os presos de diferentes celas se encontram para socializar: oram, conversam, praticam algumas atividades físicas e jogam bola, atividades que geram bastante barulho no pavilhão. Como as aulas acontecem neste mesmo ambiente e horário, as professoras e alunos precisam falar bem alto para serem ouvidos, e algumas atividades, como a exibição de filmes, tornam-se inviáveis.

Em “Pedagogia da autonomia” (2019), obra em que Freire dedicou-se a tratar dos saberes necessários à prática educativa, o grande educador discorre sobre a importância da pedagogicidade por trás dos espaços:

É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 2019, p. 45).

E continua:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica (FREIRE, 2019, p. 64-65).

Na narrativa a seguir, ao fazer referência aos desafios impostos pela materialidade da escola, que por diversas vezes limita e até mesmo impede a movimentação no espaço pedagógico, Maria de Lourdes nos possibilita visualizar as condições em que se concretiza o quefazer educativo em um espaço de privação de liberdade:

Você viu como que tudo era precário, pensa, em 2015, 2016, a gente ainda usava mimeógrafo, então tudo lá era muito atrasado. Sem contar recursos mesmos que a gente não podia levar lá para dentro, então assim, o pedagógico mesmo, ficou com muito déficit por isso. Por exemplo assim, um projeto, as vezes você queria levar uma coisa diferente lá para dentro, e não era permitido. Livro... como eu te falei, antes a gente não tinha muito material disponível. A questão também do barulho externo, foi algo que durante um tempo foi um desafio muito grande para mim, tanto que eu desenvolvi um problema na voz por conta disso, porque normalmente era culto, no horário da minha aula, então, eu sempre tive que alterar bem a voz para eles me ouvirem.

Ao lado de Freire (2019) afirmamos nossa crença na pedagogicidade presente no espaço e, nos colocamos a pensar sobre o quanto essa realidade, marcada pela precariedade, afeta a construção da identidade das educadoras que trabalham na EJA em prisões.

No geral, estes são dilemas recorrentes na experiência profissional das professoras que atuam na EJA em EPRL: sem apoio e acolhida do trabalho educativo pelos demais funcionários da Unidade, em meio ao ambiente dual em que a estrutura, o cotidiano e as relações de poder não contribuem para o fim socioeducativo de preparar os indivíduos para o convívio social (JULIÃO, 2016), se veem diante do desafio que é educar. Assim, precisam elaborar suas aulas, pensar nas metodologias de ensino, maneiras de interação e criar os desenhos curriculares sintonizados às exigências dessa nova docência no cárcere.

3.4. Quefazer educativo no espaço de privação de liberdade

Como já sinalizamos neste texto, entre os educandos em situação de privação de liberdade, encontra-se uma maioria de origem pobre, afetada por um modelo econômico

excludente, pelo desajuste social e pela miséria (ONOFRE, 2007), em termos freirianos, os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2018). Neste contexto, compreendemos que se acentua a necessidade apontada por Paulo Freire em “Professora sim, tia não” (1997), de que as educadoras tenham sensibilidade para fazer a leitura da classe de seus alunos, como se esta fosse mesmo um texto a ser interpretado. Uma vez que, como afirma Freire (1997):

(...) é esse conhecimento crítico do contexto dos educandos que explica, mais do que a dramaticidade, a tragicidade com que vive um sem-número deles e delas. Tragicidade na qual convivem com a morte muito mais do que com a vida e em que a vida passa a ser quase puro pretexto para morrer (FREIRE, 1997 p. 46).

E assim como a leitura de um texto exige o uso de ferramentas, que nos auxiliam na compreensão do conteúdo lido, a leitura do contexto da classe, também nos exige o bom uso de instrumentos, como: a observação, a imaginação, a intuição, a sensibilidade, e a crença no outro (FREIRE, 1997). Às ferramentas listadas por Freire, somamos ainda a precisão de coragem.

Pois é preciso coragem para enfrentar o desafio da leitura do contexto dos educandos em situação de privação de liberdade, para confrontar as situações concretas de opressão a que sempre estiveram submetidos e, assim, percebe-los como sujeitos históricos, seres em situação (FREIRE, 2002), que, portanto, precisam ser compreendidos em sua relação com o mundo. A condição fundante deste processo é reconhecê-los em sua condição de homens e mulheres dominados, espoliados, oprimidos, que, como seres duais, hospedam o seu opressor, introjetam a sua sombra e chegam a ser ao mesmo tempo, eles e o outro (FREIRE, 2018). Em “Pedagogia do Oprimido” (2018), sua mais relevante e conhecida obra, Paulo Freire explica essa dualidade a que estão sujeitos os oprimidos:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem a sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” nele e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos (FREIRE, 2018, p. 68).

Além da existência dual, Freire atribui como características comuns aos oprimidos: a atração pelo seu opressor, expressa pelo desejo de imitá-lo, de possuir seu padrão de vida e até mesmo de querer ser ele (FREIRE, 2018); e a autodesvalia, sentimento gerado pela “introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (FREIRE, 2018, p. 69), de

tanto ouvirem que não sabem, que são incapazes, os oprimidos, acabam por adotarem este discurso e se convencem de sua incapacidade (FREIRE, 2018). Realizar a leitura do contexto dos educandos a partir da perspectiva da relação opressor/oprimido, exige que as educadoras superem a visão do senso comum de ler os educandos apenas por seu ato criminoso, pelo estigma de detentos e, passem a enxergá-los como seres sociais e históricos que trazem consigo inúmeras marcas (MAEYER, 2013).

A partir das narrativas produzidas, podemos perceber o quanto nossas parceiras de pesquisa têm consciência a respeito do contexto social e das marcas que carregam os educandos da EJA em EPRL. Todavia, ainda nos questionamos se suas construções curriculares favorecem a problematização das situações de opressão durante o ato educativo. No trecho a seguir, Elza fala sobre o perfil social e racial dos presos da PPACP, que representa bem a totalidade da população em privação de liberdade do país:

(...) você pode ver que a maioria dos alunos lá naquela penitenciária são negros, os que não são negros, são pobres. Você não vê ninguém ali que tenha uma posição mais ou menos, que seja um filho de alguém mais rico, ou alguém mais rico, você não tem, a maioria tudo é isso, pobre, negro e tal.

Este movimento de ler o contexto dos alunos e, buscar compreender as suas origens e pertencimentos, é um ato muito importante em qualquer modalidade de ensino, para o qual, os cursos de formação de professores, de modo geral, não nos preparam. Passamos anos lendo e estudando sobre os conteúdos disciplinares, sobre métodos para ensiná-los, enquanto pouquíssimas são as oportunidades de estudo e problematização sobre os educandos reais, as “crianças problemas”, os excluídos da EJA, os alunos em conflito com a lei da EJA em EPRL. No geral, as muitas disciplinas das licenciaturas não têm espaço para discussões que visem pensar o currículo a partir das histórias de vida e experiências dos sujeitos.

No trecho destacado a seguir, a narrativa de Amélia demonstra o quanto que conhecer as experiências dos educandos e reconhecê-los para além da condição de detentos foi importante para a construção de seu quefazer docente na escola na prisão:

(...) mas a experiência que eu tenho na penitenciária, foi assim, muito gratificante, primeiro porque a gente tem os alunos, como alunos. Eu não sei se você tem esse pensamento, mas eu sempre falava com as minhas colegas lá, que eu, quando eu vou para lá, eu sei, a gente “sabe porque cada um está ali”, você sabe que eles cometeram algum deslize, mas quando a gente chega lá dentro, são alunos que têm uma experiência tão rica e que têm uma história de vida assim tão diferentes, que é aquilo... quando você começa a escutar e quando eles colocam essas experiências para a sala de aula, você vê que são assim, alunos que se perderam ao longo da vida, que se extraviaram por algum motivo, mas que são pessoas que, poxa vida, tem

uma experiência, tem uma habilidade, e aquilo muito me marcou. Eu tive alunos lá que têm uma percepção da vida, e até da profissão que ele exercia, de uma maneira que as vezes eu não encontro aqui fora, isso me chamou muita atenção. Eu lembro que tinha um aluno lá que ele não sabia ler, nem escrever, mas ele falava: professora, eu sei calcular, essa sala tem x metros quadrados e se você for comprar um piso aqui de tamanho assim... e ele me deu uma aula de matemática.

Percebemos que a vocação ontológica do ser humano em ser mais é possível de ser afirmada quando o diálogo é instituído na relação pedagógica. Quando a palavra é restituída a esses homens violados em sua condição humana. Quando tratados como bichos, marginais, bandidos, delinquentes, não é possível avançar em direção ao diálogo e a uma educação problematizadora. Como assevera Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2018), “é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2018, p.109). Assim, Freire (2018) reconhece a dialogicidade como essência da educação como prática de liberdade, na medida em que o diálogo é uma condição existencial humana.

Entretanto, para que seja verdadeiro, e não apenas enunciados vazios, o diálogo prescinde de algumas condições, dentre elas, Freire (2018) enumera: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar verdadeiro, que por isso, é também, pensar crítico. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2018, p. 110), assinala o educador, que reconhece no amor, o compromisso para com os oprimidos. Como também não há diálogo sem a humildade, que não me permite “alienar a ignorância”, ao vê-la sempre no outro e nunca em mim; sem a intensa fé nos homens, que nascem todos sujeitos a ser mais; ou ainda sem a esperança, que no sentido freiriano não tem que ver com a espera, e sim com a luta pela transformação das condições de opressão (FREIRE, 2018).

O que essas condições produzem? Confianças, simpatia, relações horizontais, superação da contradição educadora-educandos. Em suma, o próprio ato educativo. Se o diálogo é condição para que seja superada uma condição de ser menos imposta violentamente aos homens no cárcere, Freire (2018) ainda destaca outro aspecto central. É no diálogo que se dá a investigação da temática significativa a ser trabalhada com os educandos. Isso significa, questionar as prescrições curriculares e perseguir textos de saber que façam sentidos no contexto específico da EJA em EPRL. É pelo diálogo que se persegue o sentido e não a palavra pura sonoridade, vazia de significação. É no diálogo que a

investigação da temática significativa se dá e por meio dele que se formula e se busca responder a problemática: Como organizar o conteúdo programático da educação no contexto da EJA em situação de privação de liberdade, enfrentando o desafio de professora e educandos assumirem-se como sujeitos do processo? Questionamo-nos se as educadoras passam a perseguir isso ao longo do seu quefazer na escola na prisão? Se sim, como se dá esse processo?

Assim como Amélia, as demais educadoras também reconhecem a importância de trazer as experiências de vida dos educandos para o momento do ato educativo, fato que para Elionaldo Julião e Ana Cláudia Godinho (2019):

torna-se um elemento de tensão entre a escola e a prisão, uma vez que aquela valoriza justamente o que esta busca suprimir: saberes que remetam à vida anterior ao encarceramento e, portanto, à identidade pessoal e social do indivíduo privado de liberdade. Ou seja, valorizar e resgatar os saberes de experiência feitos na educação em contextos de privação de liberdade pressupõe resgate de lembranças e identidades dos sujeitos da educação, e isso subverte a lógica da instituição voltada à privação de liberdade, haja vista que esta, desde o ingresso do apenado no estabelecimento prisional, busca apagar estas lembranças e identidades, mediante diferentes gestos e ritos que Goffman (2015) descreveu como processos de mortificação do eu e reorganização do eu (JULIÃO; GODINHO, 2019, p. 70-71).

A tensão apontada pelos autores certamente é fator que implica na realização do quefazer educativo nas escolas em EPRL. Por vários momentos nas entrevistas, as educadoras sinalizam a necessidade de ouvir os educandos e de a partir de suas experiências trabalhar conteúdos que despertem o seu interesse. Entretanto, quando questionadas acerca de exemplos concretos realizados no chão da escola no cárcere, elas demonstraram dificuldade em situar uma prática pedagógica concreta.

Tal como acontece em outros ambientes escolares, compreendemos que o quefazer educativo na prisão se concretiza em meio às contradições próprias dos seres humanos. Assim, reconhecer a importância de considerar os saberes e experiências dos educandos não garante que o ato educativo se mova sempre nesta direção. Bem como, o fato da dificuldade em narrar exemplos concretos de práticas neste sentido, não quer dizer que elas não existam. Acreditamos que este é um movimento dialético, que ora pode acontecer, ora não. Ademais, é preciso assinalar que a professora não faz ou deixa de fazer na escola algo por conta de seu simples desejo. Os condicionantes concretos que incidem sobre o ofício de mestre operam sobre a forma como as educadoras modelam os currículos (SACRISTÁN, 2000). São exemplos destes condicionantes: os referenciais curriculares, os livros e apostilas

didáticas, a organização das disciplinas escolares, as avaliações externas, as condições objetivas em que vivem as docentes, a política de formação continuada, dentre outros. No seio da sociedade capitalista, portanto, as políticas educacionais, a escola e a própria formação de professoras se instituem na tensão entre legitimar ordenamentos curriculares que reforçam os processos de expulsão dos alunos e, aqueles que procuram celebrar o diálogo entre o saber de experiência feito dos educandos e os saberes escolares, certamente em uma evidente correlação desigual de força.

No caso da escola em EPRL, é importante considerarmos uma dimensão própria. A estrutura repressiva da prisão, que anula as identidades dos sujeitos, impõe aos privados de liberdade o que Marc De Maeyer (2013) chama de “cultura de conformidade”, que implica ao “bom” detento “conformar-se aos códigos explícitos ou implícitos e certamente aos mais visíveis” (MAYER, 2013, p. 36). Sendo assim, quanto melhor adaptado às regras e normas da prisão, quanto menos questionamentos, e quanto mais interesse nas atividades que lhe são ofertadas, melhor será seu desempenho durante o cumprimento da pena (MAYER, 2013). No trecho a seguir, a educadora Elza reflete sobre a sua relação com os educandos e, em certa medida reforça o que é apontado por Maeyer (2013) a respeito das normas e regras da prisão.

É uma relação normal de professor-aluno mesmo, só que as vezes lá... a gente vai ser sempre daquele jeito. Lá é um dos lugares assim, onde a gente mais tem que fazer valer a autoridade da gente, não autoridade no sentido de ter que ficar mandando menino senta, menino faz isso, faz aquilo, mas para mostrar, porque lá eles têm bem mais limitações do que os alunos daqui de fora e existem bem mais regras, que tem que ser seguidas, e que não podem ser burladas, não podem ser deixadas de lado. Então nesse sentido, lá dentro da penitenciária, isso exige muito mais da gente. Você tem que ter uma postura bem mais assim... não, não pode, não é isso, ou, é isso e pronto. Ou você faz isso, ou você não pode ficar, lá. Pelo menos lá dentro, a gente tem que ter essa postura, não é igual, por exemplo com um aluno da EJA que a gente fala, tem que sempre respeitar o histórico do... igual, nas escolas da EJA normal, se um aluno chega atrasado, as vezes está cansado, não que fazer uma atividade, é diferente.

Entretanto, em meio às regras e singularidades impostas por este sistema, que tem como prioridade manter a segurança e garantir uma melhor adaptação dos indivíduos à situação de privação de liberdade (ONOFRE; JULIÃO, 2013), as educadoras encontram brechas onde exercitam a sua “humana docência” (ARROYO, 2019). Neste sentido, destacamos a forte narrativa de Maria de Lourdes²⁵, que nos faz pensar sobre o quanto é

²⁵O fato narrado refere-se a um educando que foi preso injustamente, por um crime que não cometeu. Maria de Lourdes nos contou que ele era um aluno muito arredo e, que após uma queixa

imperativo que o ato educativo, onde quer que aconteça, considere a “a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1980 , p. 34):

E aí eu comecei a olhar ele com outros olhos, não sei, dá que é né? E um dia ele chegou para mim e falou: olha, eu estou preso, mas eu não deixo ninguém da minha família vir me ver, porque ninguém na minha família nunca foi preso. Mas a minha mãe está fazendo aniversário e eu queria mandar uma carta pra ela, você me ajuda? Eu não sei ler, nem sei escrever. Vamos escrever a carta! Mas eu falei: poxa vida, vamos tentar né, quem sabe até o dia de você mandar a carta você já não consegue pelo menos uma frase? E na hora que ele escreveu: mãe, eu te amo. *Ele chorou em sala!* Foi algo assim que me marcou profundamente, porque ele falou: *eu escrevi isso? Está escrito isso? Está.* Aí ele falava com os colegas, *está escrito eu te amo?*

Para além da indignação para com a história de injustiça relatada, a narrativa nos provoca reflexões acerca do que significa para os oprimidos e oprimidas poder dizer a sua palavra através da escrita. Em “Ação cultural para a liberdade” (1982), Freire nos lembra que:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer* a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1982, p. 49). Grifos do autor

Ao escrever “mãe, eu te amo”, o educando rompeu com a cultura do silêncio e pronunciou-se. Este movimento, de sentir-se capaz de expressar seu sentimento através das palavras escritas, provocou choro de alegria, comum aos oprimidos em processo de alfabetização. Destacamos um recorte de um diálogo do livro supracitado, em que Freire se remete aos sentimentos expressos por camponeses chilenos participantes de um programa de alfabetização, à época de sua estada no país em razão do exílio:

“Que sentiu você, amigo - perguntamos a outro ‘semeador de palavras’, em oportunidade diferente - quando pode escrever e ler a sua primeira palavra? “

“Eu me senti feliz, porque descobri que podia fazer que as palavras falassem”, respondeu. (...)

“Antes eu era cego, agora o véu já não cobre meus olhos”. “Eu vim aprender a assinar o nome. Jamais acreditei que, em minha idade, pudesse realmente aprender a ler”. “Antes as letras me pareciam pequenos brinquedos. Hoje, elas me dizem algo e eu as posso fazer falar” (FREIRE, 1982, p. 62-63).

com a pedagoga da UP, por conta de uma situação ocorrida em sala, ficou conhecendo a sua história. Tempos depois do fato narrado, ele foi absolvido por falta de provas.

O espanto presente na fala do educando, ao perceber que havia conseguido expressar graficamente o direito de dizer a sua palavra, relaciona-se com a autodesvalia (FREIRE, 2018), característica marcante entre os oprimidos e, potencializada nos homens e mulheres não alfabetizados, que carregam consigo sentimentos como o medo, a timidez e a desconfiança (FREIRE, 1982).

A partir das narrativas produzidas, percebemos que a crença nos educandos, princípio sem a qual não é possível ensinar em uma perspectiva libertadora de educação (FREIRE, 2019), acompanha o ato educativo nos espaços de privação de liberdade. E, ainda que a educação libertadora se relacione de forma dual à lógica predominante na cultura prisional, encontramos um movimento de esforço das educadoras para que o quefazer educativo seja desafiado neste sentido, de favorecer a humanização, de si, e dos educandos.

Favorece a humanização e a vocação ontológica dos homens e mulheres de ser mais, a educação que não nega que sua existência se dá em relação ao mundo, que os reconhecem como seres históricos, que diferente dos animais são capazes de transformar a sua realidade e, que se configura pelo esforço “através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2018, p. 100). A educação libertadora, que por isso não pode ser transferência de conteúdos aos educandos, também não pode ser feita através de comunicados e da mitificação da realidade, que têm por objetivo a manipulação dos oprimidos (FREIRE, 2002). Muito pelo contrário, a educação enquanto prática para a liberdade, precisa mover-se em direção à problematização da realidade, que tem por objetivo a conscientização dos seres.

3.5. A andarilhagem metodológica da pesquisa

São muitos os deslocamentos provocados por uma experiência profissional e pessoal tão impactante como o trabalho docente em uma escola em EPRL. Em função disso, acreditamos que ouvir as narrativas das educadoras sobre as particularidades desta vivência e sobre o quanto ela atravessa a suas histórias de vida e leituras de si, é uma grande oportunidade, tanto para a pesquisa, quanto para elas próprias. Ao fazermos esta opção metodológica compreendemos que: “o processo de fazer sentido, de dar sentido/ significado mesmo, através da narrativa, pode ser visto como emancipatório, pois oferece uma forma de dar expressão à experiência pessoal” (CHAVES, 2000, p. 90). E ainda, acreditamos que neste movimento, podemos em alguma medida, contribuir para a literatura do campo da EJA em EPRL, já que grande parte das pesquisas realizadas na área se dedicam a questões

relacionadas à escola e à reintegração social dos sujeitos (ONOFRE; MENOTTI, 2016) e, acreditamos que se faz necessário trazer as vozes dos sujeitos da modalidade para o debate.

A construção deste percurso metodológico exigiu alguns enfrentamentos que nos levaram a redesenhar nossos objetivos e a andarilhar por caminhos diferentes dos quais havíamos previamente traçado, estes foram movimentos constitutivos da pesquisa que consideramos importante trazer em nossa narrativa.

Fazer pesquisa em uma instituição como uma penitenciária exige uma série de burocracias e muita paciência. Diante da necessidade de buscar autorização para realização da pesquisa, enfrentamos diversas dificuldades, a primeira delas se deu ao tentarmos o contato inicial com o diretor do setor de atendimento da Unidade Prisional. Acreditávamos que ele poderia autorizar nossa entrada no estabelecimento para a realização do campo e depois de diversas tentativas, conseguimos - por intermédio da diretora da escola - que o mesmo me recebesse para uma conversa. Com uma cópia do projeto de pesquisa em mãos, expliquei qual era nosso objetivo e o que estávamos pensando fazer enquanto metodologia. O diretor foi muito atencioso e positivo sobre a possibilidade de realização da pesquisa. Contudo, me informou que a autorização deveria partir da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), com sede em Belo Horizonte e solicitou que enviasse o projeto com minhas solicitações por e-mail, que ele mesmo encaminharia à sua superior na Secretaria. Assim o fiz e, mesmo após diversos e-mails não obtive sucesso, ao passo que nenhum deles foi respondido pelo diretor.

Sem retorno, buscamos outros possíveis caminhos para solicitar a autorização para a pesquisa. Assim, conseguimos o contato da Superintendência do observatório de segurança pública (Sosp), órgão pertencente a SEJUSP que é responsável pelas solicitações para realização de pesquisas nas UP no estado. Conversei com uma funcionária do observatório que solicitou o envio do projeto de pesquisa e de alguns documentos, que foram prontamente enviados. A mesma me informou, via e-mail, que a Unidade teria o prazo de 30 dias para me dar um retorno, prazo este que se encerrou no dia 06/03/20. Sem ter uma posição da penitenciária, fiz novamente contato com a funcionária do Sosp, e a resposta que obtive é que a Unidade ainda não havia retornado, mas que ela havia reiterado meu pedido. Nesse meio tempo, fomos surpreendidas pela pandemia de Covid-19 e, o que até então parecia ser complicado - conseguir autorização para realização do campo - se tornou impossível.

Em nosso projeto inicial, pretendíamos trabalhar com os alunos da E.E. Ensino Fundamental e Médio – EJA – PPACP. Nosso objetivo era investigar como a escola aparece

na leitura de mundo dos educandos da EJA em EPRL. Obviamente, o que já estava difícil: ter acesso à penitenciária e realizar entrevistas narrativas com alguns educandos; se tornou inviável, diante da ameaça que uma epidemia viral representa para o ambiente da prisão. As péssimas condições estruturais e sanitárias a que os presos estão submetidos no Brasil, onde o sistema penitenciário funciona assustadoramente acima de seu limite e os prisioneiros vivem em condições sub humanas, sem acesso a itens básicos de higiene, transformou as prisões em “bombas relógios”. Diante de muitas incertezas - sobre a extensão e a duração da pandemia -, e da preocupação com a tragédia que pode ser uma contaminação em massa entre os presos, colocamo-nos a pensar em outros caminhos para a realização da pesquisa. E, à medida que fomos assimilando a dimensão e a seriedade do momento que vivemos, compreendemos que seria impossível realizar a pesquisa de campo em uma prisão por hora e que provavelmente, ainda será por um futuro próximo.

Sob o peso e a frustração de abandonar um projeto pelo qual há um certo tempo havia sonhado, no qual foram depositadas energias e expectativas, começamos a buscar e refletir sobre um novo problema de pesquisa. Na certeza de que o percurso já realizado e que se altera não significa uma perda, mas parte do meu processo de formação como pesquisadora e que pode ser retomado em projetos futuros. Ademais, as inflexões que o estudo sofreu e um certo desapontamento que isso gerou, são problemas muito pequenos, diante do que passam centenas de milhares de brasileiros, dentre estes, os educandos em situação de privação de liberdade e suas famílias.

Durante o trabalho de aproximação à bibliografia, realizado no capítulo 2 deste texto, percebemos uma lacuna no que diz respeito de artigos que tenham como foco a escuta dos sujeitos das escolas em EPRL, no que se refere aos alunos, as educadoras e aos demais funcionários das Unidades. Assim, esperamos contribuir para o debate acerca do que pensam as educadoras da EJA em prisões com os achados desta pesquisa, ao investigar: **Como se dá o processo de construção do ser educadora no contexto da EJA em um espaço de privação de liberdade?**

Afim de enfrentar o problema de investigação construído neste estudo, desenhamos seu percurso metodológico com base em uma abordagem qualitativa dos dados, na qual a preocupação é aprofundar nossa compreensão acerca de um grupo social específico (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) e seu ofício de mestre: educadoras que lecionam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da escola na Penitenciária Professor Arisvaldo de Campos Pires em Juiz de Fora (MG). A abordagem qualitativa, tão usual nas pesquisas em

educação, nasceu da crítica à concepção positivista de ciência, e é assim caracterizada por Marli André (2010):

Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRE, 2010, p. 17).

Assim, o desenvolvimento de uma investigação qualitativa é imprevisível, uma vez que neste caso, o “cientista é ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), ou seja, por não conseguir ser neutro, ignorar seus valores e/ou envolvimento emocional com o tema estudado, a sua subjetividade se faz presente durante todo processo investigativo.

Na crença de que através do conhecimento do passado podemos compreender o presente (POEL, 2018, p. 152), optamos por produzir os dados da pesquisa a partir de entrevistas narrativas. No texto “Métodos de história de vida e narrativa”, Scherto Gill e Ivor Goodson (2015) buscam caracterizar e diferenciar as pesquisas que têm como método de investigação o uso das narrativas e das histórias de vida. Segundo os autores, as duas metodologias têm em comum o fato de “reconhecerem que os significados se constroem socialmente e as ações e a atividade humanas estão sujeitas a influências socioculturais, históricas e políticas” (GILL; GOODSON, 2015, p. 216). Entretanto, há um ponto importante que as diferenciam: enquanto a pesquisa narrativa centra-se nas histórias contadas pelo narrador, sem necessariamente explorar o contexto, ou buscar ir além dos fatos narrados; as pesquisas de história de vida são o ponto de partida, através do qual o pesquisador objetiva chegar à análise do contexto (GILL; GOODSON, 2015).

De acordo com os autores supracitados, as narrativas “são consideradas essenciais à condição humana porque nosso senso de propósito e de sentido, nossa individualidade, nossos valores e aspirações baseiam-se nelas” (GILL; GOODSON, 2015, p. 216). Assim, acredita-se que, através da narração dos fatos experienciados podemos organizar e compreender os significados das histórias vividas, uma vez que a vida humana se dá em meio ao caos (GILL; GOODSON, 2015).

Na mesma linha, Maria Goreti da Silva Sousa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, assinalam que: “a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (DA SILVA SOUZA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2015, p. 150). Ação que se dá a partir da seleção de elementos que compõem, ou, serão

esquecidos na construção do enredo narrado e que pode contribuir para que, ao rememorarem os fatos marcantes de suas histórias de vida e trajetórias profissionais, as educadoras reflitam sobre a construção de sua identidade docente. Na defesa do uso das narrativas na pesquisa educacional, as autoras recorrem à Santos (2012, p. 46), que assinala: “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (*apud* DA SILVA SOUZA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2015, p. 151).

O inglês Ivor Goodson, um entusiasta das pesquisas com narrativas e histórias de vida, há tempos defende que ao dar centralidade para a vida das professoras, os estudos que se valem destas metodologias, contribuem para a legitimação de suas vozes. Já na década de 1990, no texto “Dar voz ao professor: as histórias de vida do professor e o seu desenvolvimento profissional” (1994), o autor trabalha com a ideia de que conhecer as histórias de vida das professoras é condição fundamental para compreensão de suas práticas educacionais (GOODSON, 1994). Ao fazer uma analogia com a música, Goodson assinala que “a preocupação com ‘o cantor, e não com a canção’ precisa de ser, rigorosamente, avaliada nos nossos estudos curriculares e escolares” (GOODSON, 1994, p. 67), uma vez que não é possível compreender a construção curricular e as atitudes tomadas na escola, descoladas das histórias vividas pelas docentes. Em “Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores”, o autor assevera que os estudos com centralidade na vida das professoras são uma importante fonte de resistência ao apagamento imposto pelas reformas educacionais, que visam o silenciamento destas profissionais, ao controlar a sua autonomia e delega-las o papel de aulista (GOODSON, 2015). Em suas palavras, a emergência da voz das educadoras, representa: “uma tentativa de criar uma contracultura que resistirá à tendência de voltar a encaminhar os professores para a sombra; uma contracultura assente num modelo de investigação que, acima de tudo, coloca os professores no centro da ação, procurando dar-lhes voz” (GOODSON, 2015, p. 50).

Para além da legitimação e valorização das vozes das professoras, Goodson enumera uma série de outras razões que justificam a investigação em torno das vidas dessas sujeitas, quais sejam: (i). estes estudos se configuram como uma importante fonte de conhecimentos acerca das “novas preocupações das políticas e à passagem para a reestruturação e para as reformas de escolarização” (GOODSON, 2015, p. 51); (ii). ao não ouvir a voz das professoras, pesquisas do campo educacional acabam por silenciá-las e deixá-las de fora no

que toca à decisões da gestão educacional; (iii). a partir da investigação sobre a vida e o trabalho das professoras, pode-se chegar a informações importantes sobre a socialização docente (GOODSON, 2015); (iv). as pesquisas resultam na possibilidade “de produzir conhecimento profissional centrado nos professores” (GOODSON, 2015, p. 52).

Perspectivadas pelas ideias aqui expostas e na certeza de que é preciso ouvir o que as professoras têm a dizer, buscamos conhecer como se dá o processo de construção do ser educadora em EPRL a partir do investimento na escuta das histórias narradas pelas sujeitas da pesquisa.

Como afirmamos acima, a construção deste percurso metodológico foi marcada por desafios, que tocam não apenas ao fato de realizar uma pesquisa em meio à pandemia, mas também à complexidade que envolve o trabalho investigativo nas ciências humanas, em especial em uma escola inserida no ambiente prisional. As dificuldades enfrentadas nos levaram a algumas mudanças e adaptações que redesenharam o caminho metodológico a ser percorrido.

Após delimitarmos o novo problema da pesquisa, devido aos fatos narrados acima, tivemos a ideia inicial de realizar as entrevistas narrativas com algumas educadoras com quem tive a oportunidade de trabalhar durante minha passagem pela escola da PPACP. Os nomes que soavam como possíveis sujeitas eram de colegas que haviam deixado de trabalhar na Unidade, assim, pensávamos que também seria importante entrevistar alguma sujeita que estivesse atuando na escola no ano de 2020. Para chegarmos até essa sujeita, e também com intuito de traçarmos um perfil das docentes que atuam na escola, planejamos um questionário semiestruturado a ser enviado por e-mail para as professoras contratadas à época da realização da pesquisa.

Novamente nos vimos diante da saga de conseguir autorização da escola, uma vez que precisávamos da lista dos contatos das profissionais para enviarmos o convite para participação na pesquisa e o questionário. Então, retomamos o contato com a gestão da escola para solicitar a autorização e o acesso aos contatos do corpo docente, expliquei que não haveria mais necessidade de entrar na UP para entrevistar os educandos e que tudo seria realizado via plataforma Meet. A diretora solicitou o novo projeto de pesquisa, disse que iria encaminhar à inspetora que atende a escola e que também iria conversar com a gestão da penitenciária, para que ela tomasse ciência e autorizasse a realização do campo. Mais uma vez encaminhei o projeto, expliquei quais eram os objetivos, como se realizaria a investigação - que envolveria apenas as educadoras -, reforcei o fato de que a pesquisa havia

sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, encaminhei novos documentos solicitados pela inspetora da SEE, enfim, não haviam motivos para a não autorização. Todavia, o retorno que obtive da diretora escolar foi que a inspetora afirmou que ela mesma poderia autorizar a realização da pesquisa, mas que mesmo assim ela preferia não o fazer sem antes ter o aval da direção da UP. Após ficar um tempo aguardando que a gestora conversasse com a administração da Unidade e, recebendo desculpas variadas a cada novo contato, percebemos que seria melhor reformular mais uma vez nossa metodologia de trabalho e desistir do envio questionário.

É importante destacar que a dificuldade de acesso à penitenciária e de autorização para realização da pesquisa, não é uma particularidade da Unidade Prisional em questão. Este é um desafio enfrentado por diversos pesquisadores que intentam realizar pesquisa na área e, certamente é um fator que impacta a produção científica do campo. Como podemos perceber em nossa busca nos periódicos A1, há uma lacuna no que diz respeito a trabalhos que tragam a voz dos educandos e educandas da EJA em EPRL, fato provavelmente relacionado a esta realidade.

Decidimos então por seguir com as entrevistas narrativas, mesmo que não fosse possível entrevistar nenhuma pessoa que estivesse atuando na escola, já que não teríamos como acessar o contato das educadoras para realizar o convite. Optamos por adotar o tempo de experiência na escola como um critério para a escolha de nossas parceiras de pesquisa e fizemos o convite a três educadoras com as quais trabalhei entre os anos de 2014 e 2017, que tinham em comum o fato de terem lecionado por pelo menos três anos na escola na penitenciária. Para nossa grata surpresa uma das docentes convidadas havia retornado para trabalhar na escola no ano de 2020. No quadro a seguir destacamos a formação inicial e o tempo de experiência das educadoras na escola na PPACP:

Tabela 2 - Formação inicial e tempo de experiência das educadoras entrevistadas

Nome (fictício)	Formação inicial	Experiência docente na escola na PPACP
Maria de Lourdes	Normal Superior	14 anos
Elza	Licenciatura em Letras	11 anos
Amélia	Pedagogia	5 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Assim, realizamos quatro entrevistas narrativas com cada uma das três educadoras. As conversas foram realizadas via Google Meet e para cada uma elegemos uma temática específica, a saber: (i). os tempos da escola; (ii). a formação docente; (iii). as experiências profissionais; (iv). o ofício de educadora na escola do cárcere.

Uwe Flick (2009) defende que o uso de entrevistas narrativas pode ser um diferencial para as pesquisas que têm como foco o curso de uma vida, ou de uma carreira profissional. Uma vez que ele permite aos pesquisadores abordarem temas diversos de maneira mais abrangente, em relação à entrevista semiestruturada, por exemplo (FLICK, 2009). Entretanto, o sucesso da aplicação da metodologia exige uma série de cuidados, didaticamente apontamos pelo autor em “Introdução à pesquisa qualitativa”, quais sejam: (i). a entrevista narrativa é iniciada por uma pergunta gerativa - que para tanto, deve ser elaborada com clareza, e ser realmente uma questão narrativa -; (ii). o entrevistador deve respeitar a narrativa do entrevistado - como um ouvinte atento, não pode interrompê-lo -; (iii). caso seja necessário reintroduzir algum tema que não tenha ficado claro, o pesquisador pode retomar o trecho que faz referência e solicitar que o sujeito o explique melhor, mas isso deve ser feito após o término da narrativa; (iv). uma boa entrevista narrativa exige treino, é necessário que o entrevistador aprenda a ser um bom ouvinte; (v). a intenção e o caráter da entrevista devem ser explicados com riqueza de detalhes ao entrevistado; (vi). é preciso disponibilidade para ouvir a narrativa do entrevistado, gaste o tempo que gastar (FLICK, 2009).

Como uma pesquisadora iniciante, encontrei muitos desafios no que toca à observação dos cuidados acima descritos, a começar pelo planejamento das questões gerativas (apêndice C). Em uma das temáticas abordadas, por exemplo, só percebi que a questão inicial havia ficado muito grande e que precisava ajustá-la, ao realizar a entrevista com a primeira educadora, de modo que precisei reformulá-la para os próximos encontros. Em um segundo momento, a sensação de dificuldade para treinar a escuta, saber quando e como retomar alguns pontos presentes na narrativa, ou ainda, como reformular apontamentos, de modo a favorecer a fala a respeito de assuntos que não foram explorados. Fora as dificuldades relacionadas à interpretação dos dados produzidos. Apesar destes enfrentamentos, este movimento de construção e realização do campo foi uma experiência muito formativa no que toca à minha construção enquanto pesquisadora na área da Educação.

Para além de conhecer o tesouro guardado pelas educadoras, com relação as suas vidas e a experiência docente na escola na prisão, as narrativas nos levam a refletir sobre aspectos referentes ao contexto histórico e social em que vivemos, como assevera Ivor Goodson, através de suas histórias, as professoras nos dão informações sobre o tempo histórico em que vivem (GOODSON, 2015). Deste modo, as memórias escolares, dos tempos da graduação e das experiências profissionais das educadoras, são um convite para pensarmos a respeito: das características comuns, que marcam seu pertencimento à classe trabalhadora; da questão racial; das condições precárias de trabalho que envolvem a contratação temporária das professoras em MG; dentre outras questões. No capítulo a seguir, nos dedicamos a apresentar as educadoras parceiras da pesquisa e, buscaremos destacar elementos que caminham neste sentido.

Capítulo 4: “Toda educadora é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é educadora”: em busca da docência que se faz na totalidade da vida

Antônio Nóvoa (1995) em seu importante livro dedicado as histórias de vidas de professores, diz que “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor”. Esta afirmação tão simples e ao mesmo tempo tão poderosa marca o percurso analítico construído em nossa pesquisa, visto que o empenho de compreender como a docência na EJA em espaços de privação de liberdade se estabelece, se dá também nos entrelaçamentos da trajetória humana das educadoras.

Paulo Freire, por sua vez, afirma que “ensinamos, aprendemos, conhecemos com o nosso corpo inteiro” (FREIRE, 1997, p. 10). Por conta dessa assunção, o autor é categórico em considerar que a educação é uma práxis implicada com a humanização. Portanto, é na inteireza da pessoa humana que somos provocadas a compreender como uma professora vai se constituído em seu ofício de mestre. Este capítulo, assim, dedica-se evocar os percursos da vida de nossas parceiras de pesquisa destacados através das narrativas produzidas nas quatro entrevistas de vida realizadas durante nosso campo. Ao longo das entrevistas as narrativas foram tematizadas em torno de três dimensões de suas vidas, a saber: (i). os tempos da escola; (ii). o período inicial da formação docente e (iii). a carreira como educadoras. Ao produzir narrativas de si, cada uma a sua forma, nos conta de suas histórias de luta; da experiência comum de exploração e dominação; como das conquistas da classe trabalhadora, que insiste em ser mais ainda que violada em seus direitos elementares e subjetivos.

4.1. Ao falarem de si, as professoras nos contam a história de seu tempo

Para realização desta pesquisa, contamos com a colaboração de 3 educadoras, com as quais tive a oportunidade de trabalhar na E.E. Ensino Fundamental e Médio - EJA - PPACP entre os anos de 2014 e 2017. Essa escolha se deu em função dos obstáculos que foram enfrentados ao longo da pesquisa, que se relacionam tanto à pandemia de Covid-19, como inclusive aos grandes desafios que pesquisadores focados em estudar as escolas no cárcere enfrentam para acessar as Unidades Prisionais. Como assinalam Penna, Carvalho e Novaes (2016) em “A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência”, o sistema prisional muitas vezes cria resistência e se fecha ao diálogo extra muros, o que impacta não só nas pesquisas, mas também na formação de profissionais para trabalharem com a educação nestes espaços. Para fins de mantermos o anonimato de nossas

parceiras, nos referimos a elas por pseudônimos ao longo do texto: Amélia, Maria de Lourdes e Elza.

Duas das educadoras entrevistadas se autodeclaram mulheres pretas, são elas: Amélia e Maria de Lourdes. Já Elza, autodeclara-se como parda. As três participantes nasceram em Juiz de Fora (MG), cidade onde cresceram em um meio familiar composto por pai, mãe e irmãos, em bairros da periferia. Todas as participantes da pesquisa, o que inclui a mim, têm em comum a origem familiar pobre. Somos todas filhas de pais trabalhadores, que não concluíram a escola básica, à exceção da mãe de Maria de Lourdes, que trabalhava como professora e fez a graduação em Normal Superior no mesmo período em que a filha.

Sobre a escola básica, Amélia e eu estudamos sempre em instituições públicas, as outras duas professoras tiveram passagem por escolas privadas. Maria de Lourdes, fez o último ano do Ensino Médio em uma escola particular. E Elza fez apenas o antigo primário em uma escola municipal, no restante do Ensino Fundamental estudou em uma instituição que funcionava em uma espécie de parceria público-privada, em que as mensalidades eram cobradas de acordo com a renda familiar. Já no Ensino Médio, fez um curso técnico em administração em uma escola particular.

A primeira experiência escolar destacada por Amélia, uma mulher preta, que se autodefine como militante e ativista da causa racial, é marcada pela presença de uma professora chamada Penha.

Mas quem me marcou mesmo foi a professora Penha, eu comecei com a professora Ana e no meio do ano, porque eu faço aniversário no meio do ano, a escola me transferiu, a escola não, no caso, a professora junto com a coordenadora, me transferiram pra uma outra turma. E eu fui para a sala da professora Penha. E a professora Penha é negra, aí foi a primeira identificação. E ela assim, eu lembro que ela... a minha mãe sempre assim, colocava vestidinho, aquela coisa de menina, éramos eu e a minha irmã, hoje nós somos 4, mas na época éramos só as 2, a mãe colocava vestido, lacinho... e a professora Penha se encantava, porque eu levava as coisas para ela, a minha mãe passava na Doceria Brasil, levava coxinha para a d. Penha, levava bolo, o maior luxo, assim, carinho. E, por a gente ser negra, essa afinidade, é muito maior, embora eu não tinha a ciência do que era ter uma professora negra, mas a gente se correspondia, porque ela gostava de mim e eu gostava dela, porque eu a achava muito chique.

A professora Penha era uma negra em uma posição de destaque, já que Amélia fez o antigo primário na década de 1970, período em que o magistério ainda era uma profissão prestigiada, ocupado, em sua maioria, por mulheres brancas. Naturalmente, a admiração que, de imediato surgiu da identificação - afinal, a menina pela primeira vez, sentia-se

reconhecida na presença da professora -, também se deve ao fato de Penha ser “muito chique”, uma figura diferente de suas referências anteriores sobre o que era ser uma mulher preta.

Após uma primeira fase de vida escolar tranquila, Amélia saiu de seu bairro para cursar o Magistério em nível Médio em uma grande escola na região central da cidade. Como já destacamos no capítulo anterior, essa transferência foi um momento difícil para a professora, que ao sofrer discriminação por sua origem social e também por sua cor, acabou sofrendo uma reprovação. No trecho a seguir, Amélia reflete sobre esse período:

(...) aí é que realmente eu comecei a perceber, que o Instituto Estadual de Educação era uma escola elitizada, e de manhã só estudava uma galera que podia. Porque realmente, quem pode estudar de manhã, quem pode aos 18 anos, 19 anos, estudar de manhã, era uma galera mesmo seletiva, e eu não tinha muita consciência, mas eu comecei a perceber (...) E como era muita matéria, e Química e Física eu nunca soube, nunca quis entender, porque eu achava isso, eu nunca via sentido no porque estudar Física e Química, porque o professor realmente, o de Química, ele era tão, eu diria assim, ruim naquilo que ele se propôs a fazer, que ao invés dele cativar e explicar a química de uma outra forma, não, ele criava o terror. E aí eu lembro, que eu “tomei pau”, acho que em 5 matérias, acho que não podia, só podia tomar em 2, não sei. Porque na época não tinha, nem sonhava ter a dependência. Então eu lembro que eu optei, depois, ao invés de eu ficar brigando, com uma coisa que não tinha mais tempo, eu optei depois a realmente a” tomar pau”, porque eu tinha estudado aí 9 anos sem ser reprovada, que era o Ensino Fundamental todo. Sempre com notas, chegava o terceiro bimestre eu já tinha passado e, eu optei. Eu senti nisso, porque foi uma escola tão diferente que eu não consegui me adaptar.

Fabiana: E você acha que essa diferença, essa relação com os outros alunos, que vinham de um outro lugar, atrapalhou o aprendizado?

Amélia: Sim, com certeza porque eram 1 ou 2 que eu podia ir na casa, eu lembro que tinha uma outra que ela também era bem assim, de família humilde também. E assim, a gente se encontra, a gente acabava, é Marcia o nome dela, eu ia na casa dela, ela vinha na minha casa, porque éramos... a gente começou a ficar unidas, porque viu que a dificuldade de uma seria a da outra.

A narrativa de Amélia nos apresenta uma escola que ao invés de estar atenta e garantir a acolhida de todas e todos, especialmente daquelas que são consideradas diferentes do ponto de vista da classe e da raça, acaba por reproduzir e reforçar processos de exclusão e opressão. Suas considerações nos convidam a refletir sobre algumas questões, como: Quantos de nossos alunos acabam por ser obrigados a “optar” pela reprovação? Qual é a parte que nos cabe do “fracasso escolar” das crianças e jovens das escolas públicas? Podemos mesmo falar em evasão escolar? Quantos educandos da EJA em EPRL passaram por experiências parecidas à da professora?

Paulo Freire já na década de 1990 assinala que é efeito ideológico afirmar que os alunos evadem da escola, quando o que se dá são "crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer" (FREIRE, 1997, p. 12). Não podemos deixar de destacar que Amélia concluiu o Ensino Médio em 1989 e, que de lá para cá, avançamos no sentido de que mais jovens das classes populares ocupam as escolas públicas em nível Fundamental e Médio, inclusive nos períodos diurnos. Todavia, como assevera Miguel Arroyo, não basta trazer os coletivos populares para a escola, é preciso que suas experiências, conhecimentos e sujeitos sejam reconhecidos e estejam presentes no currículo, de modo a garantir aos grupos oprimidos o direito a saberem-se sujeitos da história (ARROYO, 2011).

Maria de Lourdes teve uma experiência de reprovação muito próxima à de Amélia, ao sair da pequena escola de seu bairro para a mesma instituição, que, segundo ela, tinha grande prestígio entre as escolas públicas da cidade.

E eu saí do micro, para o macro, porque o sonho da minha mãe era que eu estudasse na Escola Normal, que era “A escola” aqui em Juiz de Fora. E eu consegui uma vaga para lá, só que minha mãe não se atentou para a questão social, e que na verdade fez muita diferença. Porque por exemplo, nós éramos três filhos, minha mãe trabalhava em dois horários, meu pai trabalhava em casa e nós estávamos em construção, então nossa situação financeira era muito baixa. E na Escola Normal só estudavam pessoas de classe alta, eram os melhores carrinhos de mochila, os melhores tênis, e aqui em casa era tudo muito regrado, tudo muito contadinho. Então, minha mãe não faz ideia do quanto foi sofrido pra mim. Estudar... (...) eu já ia para a escola pensando na hora da merenda, porque a hora da merenda lá da escola era um desfile de quem levava mais, e eu até o terceiro ano, eu não levava merenda para a escola, eu tinha que comer a merenda que era servida na escola. Isso influenciou demais, e eu achava que as professoras tinham que me acolher, mas não foi isso que aconteceu, elas não me acolhiam. E eu me sentia cada vez mais excluída, eu não tinha amigos, eu era muito excluída, até o terceiro ano.

Maria de Lourdes foi transferida para a escola no antigo terceiro período e a reprovação ocorreu no segundo ano do Ensino Fundamental. Apesar de sua mãe ser professora, dar assistência em casa e acompanhá-la nas tarefas, ela não conseguia se concentrar e participar das aulas. O que a família da menina não conseguiu perceber, foi que os problemas de aprendizagem estavam diretamente relacionados ao fato de se sentir excluída. Diferente de Amélia, que precisou superar as dificuldades e “correr atrás do prejuízo” acarretado pela exclusão sozinha, Maria de Lourdes encontrou uma educadora que teve a sensibilidade de compreendê-la e a ajudou no processo de adaptação à escola. A figura da professora Margareth é evocada por inúmeras vezes em suas memórias escolares:

Até ter uma professora, a Margareth, que me acompanhou do terceiro ao quarto ano, que assim... eu acho que foi... nem foi pela minha mãe que eu escolhi essa profissão, foi por ela, pelo olhar dela, ela teve um olhar, um carinho por mim, que não tem explicação. Ela percebeu que o que me incomodava era não parecer nem de longe com os meus colegas da escola, e aí ela começou a me enturmar com os alunos... em grupos. Ela mesma escolhia quem iria fazer parte dos grupos, e com isso assim, eu fui me apaixonando pela profissão, porque eu vi o que ela pode fazer por mim. Eu mudei completamente, como eu me desenvolvi. Ai do terceiro ano em diante... eu não fui a melhor aluna, mas eu sempre estive acima da média. Porque na verdade, meu problema de aprendizagem estava muito ligado à minha aceitação na sala de aula. E ela começou a fazer elogios, coisas assim... Porque quando você é uma pessoa que o fator social não ajuda, você tem que brilhar em alguma coisa e assim... poxa, eu tinha muito a oferecer, e ela conseguiu ver isso em mim. E eu achei um máximo, foi onde eu comecei a me apaixonar pela profissão.

As narrativas escolares de Maria de Lourdes e Amélia, nos remetem à Freire, em “Pedagogia da autonomia”, obra em que nosso grande mestre se dedica aos saberes necessários à prática docente e se recorda com emoção do simples gesto de aprovação de um professor para com ele, no período de sua adolescência, ato que gerou a confiança que há época lhe faltava. Como assinala Freire, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo”. (FREIRE, 2019, P. 43). Assim, defende o educador, os cursos de formação docente deveriam dar tanta atenção aos gestos, as experiências vividas pelos educandos e ao caráter socializante da escola, como dão ao ensino de conteúdos, que na maior parte do tempo é compreendido como transmissão de conhecimento (FREIRE, 2019). Para além da importância dos gestos, as narrativas nos provocam a refletir sobre a necessidade de cultivarmos a sensibilidade para fazer a leitura da classe dos educandos (FREIRE, 1997), movimento que nos permite reconhecer as condições concretas de vida e de opressão a que eles estão sujeitos.

Essas experiências marcaram a trajetória educacional das meninas, ao passo que hoje se fazem presentes no que toca às suas atuações enquanto docentes que se preocupam com o acolhimento de seus alunos. Contudo, para muitas crianças e jovens, o sentimento de exclusão e de não pertencimento ao ambiente escolar pode ser paralisante. Para além de reprovações, essas vivências de opressão podem gerar revoltas, violência, “abandono” e “expulsões”, traços perceptíveis entre a diversidade de sujeitos que compõe o público da Educação de Jovens e Adultos. Vivências que aprofundam o que Paulo Freire (2018) chama

de autodesvalia, isto é, a introjeção que fazem os oprimidos da visão que deles tem o opressor, como por exemplo o sentimento de que são menos inteligentes, ou capazes. Aspecto que de acordo com os estudos de Cassab (2020; 2021), é apontado pelas educadoras que atuam na EJA, como enfrentamento fundamental em suas docências na modalidade. Em suma, condição para a conquista de diálogo e, portanto, para o próprio exercício profissional.

Em relação à formação em nível Superior, nossas trajetórias são muito semelhantes. Aliás, são muitas as características que temos em comum e que marcam o nosso pertencimento de classe, dentre elas, o fato de: (i). ter pais trabalhadores - que em sua maioria não completou a escolarização básica, mas que sempre acreditaram que a educação pode ser um caminho para que seus filhos e filhas tenham um futuro melhor; (ii). ter realizado a formação inicial em cursos noturnos de instituições privadas; (iii). viver a condição de trabalhadoras, que precisaram conciliar o trabalho e o estudo durante toda a graduação, já que dependiam do salário recebido para bancar a mensalidade e as despesas do curso. Essas são características comuns à grande parte das professoras da Educação Básica de nosso país (GATTI, 2010).

Em “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, Bernadete Gatti discute o perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura e aponta que que entre estes, 39% vivem com uma renda familiar de até 3 salários mínimos (GATTI, 2010). Sobre a escolaridade das famílias dos futuros professores, o estudo apresenta os seguintes números: 10% dos pais não passaram pela escolarização formal, 41% estudaram até a antiga 4ª série, e, 17% até a antiga 8ª série do Ensino Fundamental (GATTI, 2010). Números que, segundo a autora, denotam “um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação” (GATTI, 2010, p. 1364). Em consonância ao trabalho de Gatti (2010), encontramos a pesquisa de Cassab, Gabriel e Canella (2019), focada no estudo das construções curriculares realizadas por educadoras de Ciências que atuam na EJA no município de Juiz de Fora (MG), que indica que todos as nove participantes que concederam entrevistas e responderam ao questionário da investigação não possuem pais com formação em Educação Superior completa.

As histórias de vida das participantes, assim como a minha, corroboram os dados apresentados por Gatti (2010) e (CASSAB; GABRIEL; CANELLA, 2019). Somos todas filhas de pais e mães que de modo geral, não tiveram oportunidade de concluir a escola básica, mas, que sempre valorizaram e incentivaram à escolarização de seus filhos, como podemos perceber na fala de Elza, destacada a seguir:

(...) a minha mãe ela era aquela pessoa que mais cuidava da casa e ela foi a pessoa que menos estudou. Ela só estudou até o segundo ou o terceiro ano. Porque ela era pobre, na época morava lá com a mãe dela... a mãe dela morreu muito cedo, ela tinha nove anos, e, ela tinha uns irmãos mais novos. Então, ela tinha que ficar cuidando dos irmãos mais novos. Ela não teve tanto tempo assim para ter acesso à escola. Ela sabia uma coisa ou outra, as vezes contava... o meu pai também não estudou muito não, porque ele era assim de família humilde e tal, teve que trabalhar cedo, porque o pai dele também morreu cedo, aquelas coisas todas(...)
(...) eles incentivavam muito, principalmente pelo fato de eles não terem tido assim essas oportunidades.

Histórias como essas, de jovens oriundas de famílias humildes, que são as primeiras a concluírem um curso de graduação, têm se tornado mais comum entre aquelas e aqueles que chegam ao Ensino Superior. Nas últimas duas décadas assistimos à expansão desta etapa de escolarização no Brasil, potencializada pelas políticas públicas que contribuíram para a democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), a saber: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); o Sistema de Seleção Unificada (Sisu); e o sistema de cotas (SALATA, 2018). Todavia, um ponto importante deve ser considerado, como assinala André Salata (2018) quando o assunto é o crescimento do Ensino Superior no país, há uma discrepância entre as instituições públicas e privadas, no que toca tanto ao número de instituições, quanto ao crescimento das mesmas. Ou seja, a expansão do Ensino Superior brasileiro está relacionada a “uma crescente participação do setor privado” (SALATA, 2018, p. 242), o que segundo o autor, deve ser problematizado, já que no geral, são as instituições públicas as responsáveis pelos cursos de maior reconhecimento e qualidade (SALATA, 2018). Como já foi dito acima, todas as participantes da pesquisa concluíram a formação inicial em IES privadas, fato que vai ao encontro do que é assinalado por Salata (2018) e dos números divulgados pelo último Censo do Ensino Superior (2019), que aponta que 64% das matrículas dos cursos de licenciatura do país estão nas instituições particulares²⁶.

Para muitos jovens de origem pobre o ingresso em um curso superior é uma possibilidade de ascensão social. Contudo, sabemos que dedicar alguns anos da vida adulta exclusivamente aos estudos é um privilégio em uma sociedade tão desigual como a nossa. Durante todo período de minha formação inicial trabalhei no comércio, primeiro em uma

²⁶Censo da Educação Superior 2019. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 07/04/21.

drogaria e depois em uma farmácia de manipulação. Nesses 3 anos, saía de casa às 8:00 da manhã, com uma bolsa gigante, que levava: almoço, lanche, caderno, apostilas, itens para higiene e uma muda de roupas, que substituía o uniforme do trabalho ao final do expediente. Depois das 18:30, restavam 30 minutos até o início da aula - gastos na caminhada até à faculdade -, que se encerrava às 22:30, mas da qual sempre saía uns minutos antes, para correr até à rodoviária e chegar há tempo do último ônibus para o meu bairro.

Assim como eu, as professoras entrevistadas já realizavam outros tipos de trabalho antes de iniciarem a carreira docente e durante todo o período da graduação. Amélia cursou o Magistério em nível técnico e chegou a atuar em turmas de Educação Infantil no ano em que se formou, mas antes disso já trabalhava fazendo pequenos “bicos” como diarista e salgadeira. Após sair da escolinha e continuar a fazer “bicos”, ela conseguiu um contrato para trabalhar como professora em uso da biblioteca em uma escola estadual, onde atuou por anos, tanto na biblioteca, quanto na secretaria.

Maria de Lourdes, desde os 16 anos, dava aula particular para os filhos de alguns vizinhos, depois disso, trabalhou como estagiária em uma pequena escola de seu bairro e como secretária em um curso de informática. E Elza teve seu primeiro emprego em um escritório de cobranças, depois disso, permaneceu por 9 anos em uma loja, até que conseguiu o primeiro contrato temporário no estado de MG.

Neste contexto, de necessidade de conciliação entre trabalho e estudo, as licenciaturas tornam-se uma escolha possível, já que são cursos com mensalidades mais baixas e, que na maioria das instituições, funcionam em período noturno, o que permite a dupla jornada. Nos trechos a seguir, a professora Maria de Lourdes, reflete sobre a sua condição enquanto trabalhadora, realidade da maior parte de suas colegas de turma:

Eu não conheci ninguém que não trabalhasse, as vezes não na área educacional, igual a mim quando entrei lá. Antes de conseguir o estágio, eu trabalhava em um curso, mas não tinha nada a ver com a educação. A maioria era assim, tinha muita gente que eu conhecia que era secretária em consultório odontológico e entrou porque viu uma oportunidade. Mas, todos trabalhavam.

(...) eu acho assim, que se a gente for olhar questões econômicas, era o curso mais simples, com pessoas mais simples, na verdade, a palavra é essa, com pessoas mais simples. Eu lembro até do professor comentar por inúmeras vezes, como que a UNIPAC mudou a cara depois que esse grupo foi para lá.

(...) mas a gente percebia essa questão do financeiro, isso gritava, porque por exemplo, nós geralmente saíamos de alguma escola para ir para a universidade, então a maioria de nós levava lanche, a gente não tinha condições de ficar lanchando, e, lá serviam coisas maravilhosas, começava por aí. Xerox, só dava o pessoal do Normal, abriram 2 lojinhas de xerox lá

só para atender as pessoas do Normal Superior, porque a gente não tinha condições de comprar os livros, era sempre xerox. Assim, foi uma graduação difícil, eu lembro que eu ia de van, por causa da distância, eu já chegava em casa quase meia noite, para sair no outro dia para pegar as 7:00 da manhã, eu acordava 5:30 da manhã, então foi muito cansativo.

A chegada das filhas e filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior “muda a cara” das instituições que, historicamente são marcadas pela “sobrerepresentação dos estratos superiores e médios da população” (SALATA, 2018, p. 220). Para Maria de Lourdes, que cursou a graduação em uma universidade privada que tem como carro-chefe cursos da área da saúde, a diferença entre o perfil socioeconômico do alunado era muito evidente, e chamava atenção de todos, inclusive das professoras. Na narrativa em destaque, ela nos convida a pensar sobre o contexto social das alunas de seu curso:

Mas lanchar lá, para você ter uma ideia, essas coisas marcam a gente. Era só no dia de pagamento, que eu conseguia lanchar lá, porque as coisas eram muito caras, era fora da realidade, um cafezinho, era uma coisa. E lá no Normal Superior, você acredita que na maioria das salas, sempre tinha aquela que levava a garrafa de café.

(...) Para dividir com todo mundo, isso tinha. O professor falava que para ele isso era surreal.(...) Ele falava: isso mesmo, gente, está com sono? Pega um café, divide o café com os colegas aí e tal... Então era uma família. E família, como ele dizia, família de pobre, porque era bem pobre, mas todo mundo muito esforçado com tudo, com nota, ninguém da minha turma...

Os desafios enfrentados por todas nós no período da formação inicial, são basicamente os mesmos, já que se relacionam ao nosso pertencimento de classe. Para além do aperto financeiro de manter as mensalidades e outras despesas, estava a necessidade de combinar a rotina do trabalho com as aulas noturnas e demais demandas do curso. Como assevera Amélia, ao tratar dos maiores enfrentamentos desse período,

Era conciliar mesmo o trabalho e o estudo, como disse, nessa época eu trabalhava a tarde e então eu chegava na escola as 12:00 e saía as 18:00, era, 6 horas e então dali eu já tinha que ir direto assim, sem respirar, para aula, era aquela coisa, chegava atrasada todos os dias, chegar cansada, então, esse foi o meu maior desafio, é você dar conta daquilo que você não dá mais conta de dar.

(...)a Universo foi muito cara, eu lembro que eu recebia, sei lá, era uns R\$400,00, R\$500,00 de salário e eu pagava uns R\$350,00 de faculdade, então não sobrava nada. Eu descia a pé de São Benedito até o Morro da Glória, todos os dias, só quando tinha prova que eu pegava ônibus, mas fora isso, era bater canela. E eu já levava mochila e praticamente tomava banho, saía da escola tomava banho e chegava na universidade e tomava banho de toalha, então, assim...

Ao voltarem ao tempo de sua formação inicial, nossas parceiras dão testemunho do quão difícil é subverter a lógica dominante, que deseja que cada uma mantenha-se em seu lugar. Ao almejarem fazer diferente de seus pais e, insistirem em dar prosseguimento aos seus estudos em nível superior, as educadoras passaram por muitos enfrentamentos, que vão desde o aperto financeiro para bancar a mensalidade e as despesas do curso, até o cansaço físico e mental imposto pela necessidade de se desdobrar entre o trabalho e o estudo. Paulo Freire nos lembra que, para enfrentar as durezas e contornar essas dificuldades impostas pela vida, os trabalhadores sempre se valem de “manhas”, que são fundamentais à sua sobrevivência (FREIRE, 2019). Destacamos o trecho a seguir, em que Elza relembra a “manha” que a ajudou durante o período em que precisava conciliar a graduação com o expediente no escritório de uma loja varejista:

Aí eu digitava as coisas lá, na época nem tinha computador, era máquina de escrever, eu pegava e aproveitava, depois que eu voltava do almoço, que não tinha quase ninguém no escritório, pegava, digitava meu material. Lá tinha uma máquina de xerox, era uma beleza, eu levava, deixava o material todo preparado, na hora que as meninas saíam, que eu voltava do almoço, eu xerocava tudo. Xerocava tudo lá nessa hora. Até ele (patrão) chegar, eu já tinha xerocado, já tinha guardado, escrito tudo o que eu tinha que fazer, e aproveitava esse horário, eu já deixava tudo esquematizado, quando eu chegava do almoço, eu fazia isso.

Estudar no ônibus e nas brechas do trabalho, passar os finais de semana e feriados na confecção das tarefas acadêmicas, negociar as férias para conseguir realizar os estágios, ou fazê-los na correria, ao ir para a escola no horário que deveria ser para o almoço, são perrengues que todas nós passamos para realizar o sonho de concluir o Ensino Superior. Sonho banal para poucos privilegiados, mas tão distante para a maior parte dos brasileiros, que, além dessas estratégias, que tocam à conciliação da rotina de trabalho e de estudo, precisam criar outras, que estão relacionadas à manutenção financeira do curso, como fez Amélia:

E eu fazia algumas coisas em casa, eu fazia boneca, fazia lata, fazia um monte de coisa e eu lembro que até eu fiz, uma vez, eu vendia chup-chup, eu levava para a escola 50 chup-chups. Fazia de manhã, no dia anterior, porque como eu estudava a noite, eu não dava conta de fazer a noite, aí eu fazia no dia anterior pela manhã. Uma amiga outro dia até me lembrou disso, ela falou, eu lembro quando você vendia chup-chup. Eu fazia chup-chup cremoso, eu levava na bolsa térmica, 30, 50 chup-chups para a escola em uma semana, para ajudar mesmo, porque era muito caro, em relação ao que eu recebia, a mensalidade era muito cara.

Ivor Goodson assevera que as histórias de vida das professoras “fornecem informações vitais sobre o contexto” (GOODSON, 2015, p. 58), assim, as narrativas da formação inicial

de nossas parceiras, são um convite à reflexão acerca das condições concretas em que se dá o processo de ascensão apontado por Gatti (2010), no que diz respeito à chegada dos filhos da classe trabalhadora aos níveis mais elevados de escolarização. Cabe também pensarmos sobre os limites dos cursos de licenciatura, que em sua maioria, atende a um público sujeito às condições acima descritas.

Passado o desafio da formação inicial, surge a expectativa e a busca pelo primeiro emprego na área. Amélia e Maria de Lourdes já trabalhavam no meio educacional à época em que se formaram, a primeira, atuava na secretaria de uma escola estadual, por meio de contrato temporário, e, a segunda em uma escolinha privada de Educação Infantil. Contudo, ambas almejavam conseguir um cargo como professora regente no estado de MG. Elza também saiu da loja em que trabalhava após a conclusão do curso de Letras, na esperança de iniciar a carreira docente. Após ser mãe e ficar por algum tempo sem trabalhar fora, ela começou a buscar contratos, por meio das designações. O que há de comum a todas as nossas parceiras, é o fato de buscarem o edital para contratação na escola da PPACP por enxergarem uma oportunidade, já que acreditavam que as vagas para os cargos no local seriam menos concorridas do que as das instituições ditas regulares. Nas palavras de Maria de Lourdes, que participou da primeira designação, à época da abertura da escola:

Então, naquela época, assim como é hoje também, para a gente conseguir um cargo no estado, sendo recém formada, era muito difícil. Então, na realidade, eu tinha que optar por escolas que ninguém procurava e a penitenciária foi uma delas. Dizer que eu estava preparada, que eu sabia da escola dentro do presídio, é mentira, eu não sabia. Fui ficar sabendo, até como comentei antes, em uma designação em outra escola, porque eu segui as pessoas, tamanho era o meu desespero, talvez eu não pegasse designação neste ano. Então assim, foi por falta de opção, não foi por amor a nova modalidade, ou por curiosidade, nada disso, sinceramente, foi por necessidade.

As designações para as escolas estaduais de MG seguem 2 critérios: em caso de concurso vigente, as aprovadas que ainda não foram convocadas, ou que passaram fora do número de vagas, têm prioridade às vagas, de acordo com a sua classificação; e, para os cargos em que não há concurso, as candidatas são classificadas conforme o tempo de trabalho na área. Assim, é muito difícil para uma pessoa recém formada e/ou sem experiência conseguir um contrato para um cargo completo, caso não haja a possibilidade de aproveitar a aprovação no concurso. Como explicou Maria de Lourdes, que se encaixava na segunda possibilidade, era preciso buscar editais que ninguém procurasse e, neste contexto, a abertura de uma escola dentro de uma penitenciária, foi uma ocasião muito favorável. Elza também

viu a abertura da escola como uma oportunidade. Após conseguir o primeiro contrato de trabalho em 2004, ao utilizar a classificação de aprovação no concurso vigente, veio a necessidade de buscar um novo cargo no ano seguinte,

(...) depois a partir de 2005, já não era mais o concurso, em 2006 também não era, e eu falei, como que eu vou fazer? Mas aí já ia pegando tempo, já tinha conhecimento na escola e a gente já ficava sabendo e começou a ir atrás. E em 2006 já era mais difícil, porque usava a experiência e eu tinha pouco tempo, e foi onde que começou lá na penitenciária. Aí como a penitenciária era uma coisa que ninguém queria, todo mundo falava, ah eu não vou trabalhar na penitenciária, lá é horrível. E teve a primeira designação, na época... Como eu já conhecia a Quênia e a gente se reencontrou lá no Cônego, então, a gente ficava sempre se comunicando: não, vamos lá, vamos tentar, o que você acha? Vamos lá na penitenciária? E eu, vamos. Porque já que está difícil de a gente conseguir outra coisa (...)

Em 2006, a necessidade de conseguir um contrato de trabalho impulsionou Elza e Maria de Lourdes a enfrentarem o desconhecido e concorrerem aos editais para contratação do corpo docente que inauguraria os trabalhos da escola na PPACP. Maria de Lourdes foi contratada na primeira designação e Elza ainda participou de mais 2 processos, até que chegou a sua vez na classificação e ela conseguiu o cargo, quando as aulas já haviam começado. Em 2007 não houve editais para novas contratações, a SE manteve o vínculo das professoras contratadas no ano anterior e as duas permaneceram na escola. Ainda neste ano, em 06/11, o Governador do estado sancionou a polêmica Lei Complementar (LC) nº 100/2007, que efetivou todas as servidoras que ocupavam cargos em contrato temporário na Secretaria de Educação na data de sua publicação. A partir de então, Maria de Lourdes e Elza, assim como todas as demais professoras da UP, tornaram-se funcionárias efetivadas no estado de MG.

Entretanto, a LC nº100/2007 foi julgada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 2014²⁷ e todas professoras que haviam sido efetivadas perderam o vínculo com o estado. Ao sancionar a Lei nº100/2007, o estado não só causou uma falsa sensação de segurança para as efetivadas, que acreditaram na estabilidade profissional, como também provocou um racha entre as profissionais da classe, uma vez que aquelas que não foram beneficiadas

²⁷Para mais informações sobre a Lei Complementar nº 100/2007, ver “ação direta de inconstitucionalidade 4.876 Distrito Federal”. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6272695>. Acesso em 08/04/21.

desejavam o fim da efetivação e a realização de concurso para os cargos vagos. No trecho a seguir, Elza narra a sua situação diante da efetivação:

O governador mandou uma carta para a gente falando que a partir daquele ano a gente era considerado como efetivo, que não precisava de se preocupar, que o cargo... eu tenho essa carta! Várias pessoas receberam essa carta... falando que você não precisava se preocupar, de fazer concurso nada não. Porque agora, já tinha passado um tempo e a gente já era efetivo, e aí todo mundo: já que é assim... Como eu já tinha 2 cargos e qualquer outro cargo público que eu fosse tentar, para mim não iria adiantar, porque eu já tinha 2 cargos... porque normalmente quem tinha 1 cargo só até tentou, fazia outro concurso, porque só tinha um cargo, um fixo e o outro não (...) Eu já tinha os 2, e não foi eu quem pedi isso, eles que me deram, mas... por um lado até que foi bom, mas ao mesmo tempo, foi uma “merda”.

O julgamento da inconstitucionalidade da Lei nº100/2007 causou um clima muito pesado nas escolas estaduais mineiras, nessa época havia acabado de conseguir o contrato para o cargo da E.E. na PPACP e sempre que o tema surgia em alguma conversa, a tensão se instaurava, já que era grande o número de professoras efetivadas, que temiam por perder o trabalho. Com o fim da efetivação, Maria de Lourdes e Elza passaram a concorrer às designações para continuar o trabalho na escola. Assim, a primeira permaneceu no local até 2019, onde trabalhou como regente de turmas do Ensino Fundamental 1 e como professora em uso da biblioteca. Já Elza ficou até 2016, se afastando por um tempo e retornando em 2020, neste período, ela trabalhou como professora regente dos anos finais do Ensino Fundamental, com as disciplinas de língua portuguesa e inglesa.

Amélia, que concluiu a graduação em Pedagogia em 2008 e, trabalhava na secretaria de uma escola estadual, como assistente técnica de Educação Básica (ATB), também viu na escola da penitenciária, uma oportunidade. Em 2009, após participar sem sucesso de várias designações, a professora tomou conhecimento do edital para a instituição, que inclusive fica em seu bairro de moradia e, resolveu participar. Apesar de já ter experiências anteriores em escolas, esse foi seu primeiro contrato de trabalho para o cargo de professora na Rede Estadual de Ensino e seu primeiro emprego na área, após a conclusão da graduação em Pedagogia. Durante os 2 primeiros anos de contrato, Amélia ocupou o cargo de professora em uso da biblioteca e depois foi regente de turmas no Ensino Fundamental 1, nos anos de 2011, 2016 e 2017.

Para além de uma experiência profissional inusitada, que atravessa a construção das identidades docentes de nossas parceiras na pesquisa, o tempo de docência na EJA em EPRL

afeta também a suas subjetividades. De modo que acreditamos ser muito difícil conviver por tanto tempo no ambiente prisional, sem se deixar afetar pelas histórias e seus sujeitos.

No capítulo a seguir, buscaremos refletir sobre como se dá o processo de construção do ser educadora em um espaço de privação de liberdade, a partir da análise das categorias elegidas como centrais para a interpretação das narrativas produzidas na pesquisa, quais sejam: (i). medo; (ii). leitura do educando enquanto sujeito oprimido; (iii). dialogicidade e (iv). educação libertadora.

Capítulo 5. A construção do ser educadora no contexto da EJA em um EPRL

Este capítulo trata da análise dos dados produzidos nas entrevistas narrativas das educadoras sujeitas da pesquisa. É na mediação entre o pensamento freiriano e os autores do campo da EJA em EPRL que buscamos realizar o trabalho de análise. Para fins de organização do texto, dividimos o capítulo em quatro seções, que tratam respectivamente das temáticas que giram em torno dos desafios de educar o medo; das exigências acerca da superação das leituras ingênuas sobre os educandos; dos enfrentamentos das situações desafiantes e da busca pela construção do diálogo e de práticas dialógicas de educação.

5.1. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: os desafios de educar o medo

O ambiente prisional é em geral, desconhecido pela população. A menos que a pessoa já tenha sido presa, visitado alguém nessa situação, ou, realizado algum tipo de trabalho em uma UP, ela provavelmente nunca deve ter adentrado em uma prisão. Assim, os grandes muros e portões, algemas, uniformes e viaturas da polícia criminal alimentam uma leitura que é construída a partir de nossos preconceitos e das informações que nos chegam da grande mídia, que na maior parte do tempo, veicula imagens estereotipadas que causam terror e repulsa. Aproximadamente 70% da população em privação de liberdade no país não cometeu crimes violentos²⁸ e 30 a cada 100 pessoas estão presas antes mesmo de terem sido condenadas em um julgamento²⁹, entretanto, não são estes os números que têm visibilidade nas manchetes dos jornais, redes sociais ou na TV. Assim, a imagem que ocupa nossas mentes é do preso violento, que representa grande perigo para a sociedade. Diante deste contexto, marcado pelo desconhecido e por um sistema midiático que estimula a abominação dos miseráveis encarcerados (WACQUANT, 2011), as professoras chegam no EPRL pela primeira vez, para concorrer ao edital de contratação.

Desde 2019 as designações para os cargos da escola não acontecem mais na penitenciária. Por 2 anos, o processo foi realizado em uma escola estadual no Centro da cidade e em 2021, ele foi feito totalmente online, devido à pandemia de Covid-19. Porém, à

²⁸ Quantidade de Incidências por Tipo Penal. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYWY5NjFmZjctOTJmNi00MmY3LThlMTEtNWYwOTIwODFjYWQ5IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 10/04/21.

²⁹ Presos em Unidades Prisionais no Brasil. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWl2MmJmMzYtODA2MC00YmZiLWI4M2ItNDU2ZmIyZjFjZGQ0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em 10/04/21.

época em que fomos pela primeira vez designadas para os cargos da E.E. na PPACP, a contratação se dava dentro da UP.

No primeiro processo de que participei, antes da conferência dos documentos e da checagem da lista de classificação das candidatas pela diretora da escola, a pedagoga da SEAP fez uma explanação, em que falou sobre: a postura desejável para a professora que ficasse no cargo; as proibições referentes às roupas, sapatos, penteados e até mesmo esmaltes vermelhos; as regras rígidas da unidade; e, os riscos a que estão sujeitos todos que trabalham no local. No momento de sua fala, não passou nada por minha cabeça além de curiosidade, já que sabia não ser a pessoa mais bem classificada, de acordo com a lista do concurso vigente. Todavia, para minha surpresa, ao final da explanação, quando a diretora solicitou a documentação que comprovava a classificação do professor mais bem colocado no concurso, o rapaz com melhor colocação desistiu, disse que já havia trabalhado em uma APAC de uma cidade vizinha, onde teve problemas com um sentenciado e que estava com receio de que o mesmo estivesse preso na PPACP. Assim, a prioridade da vaga passou a ser minha, a segunda mais bem classificada na listagem. Ao ser questionada se queria mesmo ficar com o cargo, respondi prontamente que sim, apesar de estar confusa e com um pouco de medo. Nesse momento senti, por parte da pedagoga e da direção da escola, uma pressão para não aceitar o contrato, ao ser por mais de uma vez informada de que seria punida e ficaria sem poder pegar outro cargo no estado, caso desistisse após assinar a documentação. Ainda assim estava decidida a aceitar o desafio.

Nesse processo de contratação, é iniciado o rito que Elenice Onofre e Elionaldo Julião (2013) nomeiam como boas-vindas, em que a equipe dirigente da Unidade passa para a nova contratada as normas da casa. Por se tratar de um local com tantas regras, em que o comportamento da professora pode comprometer a boa relação entre a escola e a equipe de segurança, uma vez que há uma lista de proibições sobre o que pode-se ou não fazer e levar para a sala de aula, é compreensível que a gestão escolar e a pedagoga da Unidade tenham receio diante das novas contratações. Esse é um dos desafios impostos pela falta de concursos para os cargos da escola: a cada novo ano a gestão precisa lidar com a possibilidade de ter todo seu quadro de pessoal refeito, sem poder optar pela continuação do trabalho que as docentes realizaram no período letivo anterior. No ano em que participei do edital pela primeira vez, por exemplo, ocupei o lugar de uma professora que já trabalhava na escola há mais tempo, que tinha uma boa relação com a equipe escolar e os educandos.

Trocá-la por mim foi como um “tiro no escuro” e esse pode ser um dos motivos da pressão feita pela gestão, para que eu não aceitasse a vaga.

Início a discussão deste capítulo com minha experiência pessoal como educadora novata na EJA em EPRL porque no decurso do processo de interpretação das narrativas que produzi na pesquisa, me deparei com a mesma problemática que marcou meu percurso inicial na docência neste contexto: o medo. Enfrentar o medo foi o primeiro movimento exigido para que a docência se realizasse. Segundo Paulo Freire (1997) sentir medo é uma manifestação de nossa humanidade, sendo este um sentimento concreto, que pode estar relacionado ao desconhecido, mas também àquilo que consideramos difícil, ou penoso. Portanto, não precisamos escondê-lo, pelo contrário, devemos aceitá-lo e educá-lo, de modo a estabelecer limites para que ele não nos imobilize (FREIRE; SHOR, 1986). Assim como na minha experiência pessoal, as sujeitas da pesquisa também assinalaram esta questão como determinante para o exercício profissional na EJA em EPRL.

Todavia, antes de enfrentar esta problemática propriamente dita, compreendemos que é importante abrir um espaço para destacar que, os problemas relacionados à contratação não atingem apenas as escolas inseridas em Unidades Prisionais. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019, presentes em um informativo da Fundação João Penido, instituição de pesquisa ligada ao governo do estado, 69,2% das docentes das escolas estaduais mineiras trabalham em regime de contrato temporário (PENIDO, 2020). Um número muito alto de professoras que não têm estabilidade, plano de carreira ou direitos trabalhistas e, que a cada início de ano se veem diante da incerteza que envolve as contratações, situação que causa grande estresse e preocupação. Como os contratos se encerram em dezembro, as designadas não podem contar com seu salário até conseguirem um novo cargo, que pode ser na mesma escola, ou não, além de poder variar também em relação a carga horária, se considerarmos as vagas para o Ensino Fundamental II. No geral, a única remuneração que recebem no início do ano é o rateio, montante que equivale a uma rescisão de contrato. Neste contexto, ano após ano, as docentes aguardam ansiosas pela divulgação da resolução que regulamenta os editais de designação e pelo início deste massacrante processo. Se essa é uma realidade extremamene problemática no contexto da estruturação do trabalho pedagógico em escolas ditas regulares, para a organização e efetivação do trabalho em escolas do cárcere torna-se ainda mais criminosa.

Elza e Maria de Lourdes que participaram das primeiras designações para a abertura da escola no ano de 2006, se referem à ocasião da realização dos editais de contratação como

um momento tenso, em que diversas participantes desistiram das vagas, ao passo em que a equipe gestora explicava sobre as regras e a especificidade que envolvem o trabalho em uma escola situada no espaço prisional. Como podemos perceber na narrativa a seguir:

E tinha um monte de gente, aí como eles explicaram, vai ter que ficar trancado com os presos na sala, e quem se interessasse em ficar, era para ficar ali porque eles iriam levar lá na penitenciária para mostrar como que era, e assim, mais da metade do pessoal foi embora, um monte de gente foi embora e eu ficava olhando para a Ana., uma olhando para outra e aí, vamos ficar? Vamos ficar né, nós não estamos pegando nada mesmo, vamos ficar (professora Elza).

Elza, que havia sido chamada para participar da designação por uma amiga, aponta o elemento determinante para que ambas decidissem permanecer no processo, mesmo após a informação de que as professoras contratadas ficariam presas nas salas de aula com os educandos: “nós não estamos pegando nada mesmo, vamos ficar”. A necessidade de conseguir um contrato de trabalho e assim garantir uma base material para a reprodução de sua existência e de sua família foi fator que, neste momento pesou para que as professoras decidissem permanecer no processo de designação, ainda que houvesse certo temor a respeito do trabalho na UP. Nesse momento, ainda que o medo estivesse presente, ele não foi paralisante. Como assevera Freire, é preciso estabelecer os limites para cultivar o medo (FREIRE; SHOR, 1986), não de modo a escondê-lo, mas educa-lo, para que ele não dite as regras do que devemos ou não fazer. Ao decidirem por avançar no processo e continuar até o final do edital, o que significava conhecer um dos pavilhões da penitenciária, um ambiente totalmente inédito e marcado por leituras discriminatórias, conforme assinalado acima, estariam as professoras impondo limites ao medo sentido? No trecho abaixo Elza continua a refletir sobre o edital de contratação:

Olha só, igual eu tinha falado, a designação foi uma coisa muito estranha. Primeiro eles levaram a gente para aquele salão, depois perguntaram quem estava interessado, porque eles iam mostrar a penitenciária. Aí assim, mais da metade foi embora, não quiseram nem entrar lá. E nós entramos, fomos lá dentro do pavilhão. Levaram a gente no pavilhão 3. Nós subimos lá e eles mostraram mais ou menos, que tinha uns... porque normalmente sempre ficam uns presos, ou na parte da manhã, ou na parte da tarde, tomando banho de sol. Aí nós chegamos só naquela entrada do pavilhão 3, principal e eles mostraram, porque ficava todo mundo olhando, todo mundo curioso olhando. Mostraram tudo, perguntaram quem queria continuar e quem não queria. Daí já foi mais um tanto de gente que não quis, e decidi ir embora.

As educadoras foram colocadas a prova em sua intenção de efetivar o contrato, através da apresentação do ambiente e de alguns educandos com quem provavelmente, iriam

trabalhar. Como esse foi o primeiro processo de designação para a escola, elas não tinham nenhuma referência do que era o trabalho na EJA em EPRL. Deste modo, vale problematizar em que medida as decisões tomadas pelas professoras foram condicionadas: (i). pelas leituras que são produzidas a partir das mensagens, especialmente midiáticas, que são veiculadas sobre as pessoas em situação de privação; (ii). por essa primeira experiência inédita de entrar em um espaço tão desumanizante como a penitenciária; (iii). pela forma na qual a equipe conduziu o processo, dando destaque às proibições e riscos envolvidos no trabalho. Parte significativa das candidatas desistiu antes mesmo do final do processo de contratação, fato que nos leva a questionar: Porque algumas pessoas desistem antes de tentar, enquanto tantas outras acabam por ficar? Quais os motivos por trás da desistência, medo? Insegurança diante do contexto inédito e do sentimento de falta de preparo para o trabalho com a modalidade, que é silenciada nos cursos de formação inicial? Seria muito interessante ouvir o que essas pessoas têm a contar sobre esse processo.

Para aquelas que aceitam ficar, cabe assimilar um misto de sentimentos, que envolvem o medo, a ansiedade, a curiosidade em torno do ambiente da prisão e a expectativa em relação à leitura que as outras pessoas, dentre elas, seus familiares farão sobre o fato de trabalhar em uma penitenciária. A seguir, destacamos a narrativa em que Amélia reflete sobre como lidou com estes sentimentos logo após o processo de sua primeira contratação na escola, em 2009:

Eu lembro que cheguei em casa, meio temerosa, porque eu pensei, o que é trabalhar no sistema prisional? Mas assim, em momento nenhum, eu vi empecilhos, eu fiquei só pensando e com uma curiosidade muito grande: como seria trabalhar no sistema prisional? E confesso assim, que não foi medo, mas eu fiquei assim ansiosa, em uma expectativa, porque não é um lugar tão comum, não é uma escola comum e aí eu fiquei. Me lembro que eu cheguei em casa, falei com meu pai assim, ainda meio, diria, temerosa, sei lá... com as dúvidas mesmo, que a gente sempre tem. E meu pai, como se fosse assim, dar aula ali na esquina... isso me fortaleceu muito, ele: não é professora, não tem que dar aula? Então não importa onde é a escola, a sua função você vai desempenhar. E com isso eu comecei a olhar com outros olhos, a partir desse momento, que ele não estranhou o local, e ficou até muito satisfeito, porque eu depois de anos trabalhando em escolas, sempre como secretaria, finalmente iria pegar a regência em uma escola pública. Então para ele foi assim até ... ele ficou muito feliz com a notícia, e engraçado, depois que eu formei, foi a primeira escola que eu atuei como professora regente.

Amélia, que concluiu a graduação em Pedagogia em 2008, não tem lembranças de discussões, e/ou trabalhos que envolvam a Educação de Jovens e Adultos no período da

licenciatura. Ao ser questionada sobre a EJA em EPRL, a professora assevera ainda, como era de se esperar, que, até descobrir a escola na PPACP, nunca havia ouvido falar na existência de educação escolar no ambiente prisional. Compreendemos a falta de preparo para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, em especial, com a EJA em espaços de privação de liberdade, como fator que pode acentuar a insegurança causada pela relação medo-dificuldade imposta pela especificidade do contexto da prisão. Na obra “Professora sim, tia não” Paulo Freire (1997) nomeia como difícil tudo aquilo que é penoso, ou, que nos aparece como um obstáculo e assinala que há sempre uma relação entre a dificuldade, o medo e o sujeito que, inseguro, teme não conseguir contorná-la para atingir o seu objetivo. Para o autor, o difícil é sempre relativo à capacidade de resposta demonstrada por cada pessoa, assim, situações desafiantes semelhantes podem gerar mais ou menos medo nos diferentes sujeitos (FREIRE, 1997).

Como destacamos acima, após conseguir o contrato na escola, a professora se viu diante da inquietação em torno do que seria o trabalho no sistema prisional, já que não possuía nenhuma referência anterior sobre o tema. Todavia, diferentes elementos foram importantes para que Amélia enfrentasse sua insegurança e não paralisasse. O primeiro que destacamos é o endosso de sua decisão por parte de um membro importante de sua rede social, que faz uma leitura sobre o futuro trabalho a ser desenvolvido como uma conquista, já que pela primeira vez após a conclusão da graduação, ela ocuparia o cargo de professora. Amélia, uma mulher negra, de origem pobre, sempre teve incentivo de seu pai para estudar, foi ele inclusive, o maior responsável por sua escolha pelo magistério: “eu naquela indecisão e meu pai falou: faz magistério, porque você pelo menos vai ter uma profissão”. Durante muito tempo, o curso Normal foi visto pelas famílias mais pobres como uma possibilidade de entrada no mercado de trabalho e de ascensão social, assim, ver uma filha se tornar professora era motivo de grande orgulho, como nos conta Amélia: “quando eu formei, era assim uma satisfação. Um orgulho tão grande, que as pessoas já me conheciam, antes de me conhecer. (...) ah o sorriso é do Sr Paulinho e, quando falava: ah, você que é professora! Assim, era um orgulho mesmo” (...).

Para além do incentivo do pai, outro aspecto deve ser destacado no que toca à escolha de Amélia: a escola em EPRL se constitui, para muitas professoras iniciantes, como uma oportunidade de ingresso na carreira docente. Encontramos referência à esta temática no trabalho “A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência”, em que os autores argumentam:

não é demais lembrar que a ausência de políticas específicas e de planos de carreira e incentivos adequados, associados às condições de trabalho, tem relegado à docência em estabelecimentos penais e em outras instituições da privação de liberdade a jovens professores em início de carreira, muitos admitidos por meio de contratos temporários, para os quais tais ambientes são apresentados como a única alternativa possível de exercício profissional na esfera pública (PENNA; CARVALHO; NOVAES, 2016, p.119).

Esta não é uma particularidade da EJA em EPRL, de modo geral, a Educação de Jovens e Adultos é esse lugar, do início da carreira docente. Isso se dá pela falta de concursos para os cargos da modalidade e pelo fato de que grande parte das professoras mais experientes, que conseqüentemente têm melhores pontuações para concorrer às contratações, pretere a EJA em relação as turmas ditas regulares, o que possibilita as professoras mais novas conseguirem os cargos para o trabalho. Amélia, que até então trabalhava como ATB em uma escola estadual e, que já havia tentado outros processos de designação, sem obter sucesso, viu na escola da PPACP a oportunidade de ter o primeiro contrato como professora na Rede Estadual de MG. A combinação destes fatores - o incentivo do pai e a oportunidade de ingresso na carreira - levou a educadora a impor limites à sua insegurança e iniciar o trabalho com a EJA em EPRL.

Para Freire (1997) educar o medo envolve a ponderação entre a existência das razões concretas que o provocam e a avaliação das condições objetivas de sua superação. Isto é, há que se comparar as razões que provocam o sentimento “com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito” (FREIRE, 1997, p. 27). Certamente, todas nós, que aceitamos o desafio de lecionar em um contexto tão específico e desafiador, fazemos este balanço e para aquelas que dão continuidade à docência nesses espaços, a segunda opção se sobressai em relação à primeira.

5.2. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: as exigências em torno da superação de leituras ingênuas acerca dos educandos

Passada a etapa da contratação, as professoras precisam lidar com o medo e a ansiedade que rondam o primeiro dia de aula. Onofre e Julião (2013) asseveram que a educação em EPRL não tem lugar nos cursos de licenciatura, assim, a maior parte das educadoras chega a esse momento sem ter ideia do que vai encontrar. Isso não significa que acreditamos que a formação inicial dê conta da complexidade e da diversidade que envolve o trabalho no cotidiano na escola. Professoras novatas das escolas ditas regulares também experimentam o sentimento de insegurança e dúvidas acerca de seu recém-ofício de mestre.

Tardif e Raymond (2000), por exemplo, fazem menção ao “choque de realidade” que professores sofrem ao ingressar na carreira, quando percebem que a complexa realidade do ambiente escolar é muito distante do idealismo não raro presente nos cursos de formação inicial. Todavia, argumentamos aqui, e não andarilhamos sozinhas, que na docência na escola no espaço de privação, as professoras são ainda mais desafiadas. São objetos de nosso interesse entender que ordem de desafios são esses e como as educadoras lidam com os mesmos no decurso de sua profissionalidade.

Sem nenhum tipo de experiência prévia, as educadoras entram no pavilhão munidas de suas leituras de mundo e leituras da palavra que se relacionam com a escola dita regular, das leituras muitas vezes reducionistas, preconceituosas e desumanizantes acerca do cárcere e seus sujeitos sociais e de algumas informações socializadas pelas colegas mais experientes. No trecho a seguir, Elza nos conta sobre a experiência de seu primeiro dia de aula:

E a primeira vez que eu entrei na sala foi assim, um choque mesmo, aqueles homens tudo assim... você sabe como que é a fisionomia deles, todo mundo olhando, assim, mal encarado e eu falei nossa..., mas você sente aquela coisa assim, imagina, aquela sensação na primeira vez que você entra na sala de aula, fica todo mundo olhando, te medindo, aquela coisa toda. (...) E eles ficaram tudo lá, ah professora, tudo bem? Aquela interrogação, aquela coisa assim..., era o contrário. Sempre quando a gente chega na escola, nós os professores, que interrogamos mais, que fazemos questionamento, e lá não, eram eles que ficavam perguntando... eu olhava assim para um, para outro, nossa o que é isso? Mas foi até tranquilo, comecei a dar aula, fiquei lá nessa turma, inicialmente foi aquele choque, mas eu não podia me deixar abater, tive que dar aula normalmente, ir fazendo tudo e assim, depois eu fui acostumando, acostumando com aquelas caras, aquele jeito deles todo lá.

A fala em destaque traz elementos sobre os quais, julgamos importante refletir. O primeiro deles está relacionado à necessidade da professora de se manter no trabalho, como afirmamos acima, a dificuldade de conseguir contratos temporários em outras escolas, levou nossas parceiras a busca pelas designações na escola na PPACP. Compreendemos essa necessidade de encontrar um trabalho na área como um fator que neste momento atua no sentido de limitar e educar o medo das educadoras (FREIRE; SHOR, 1986). Quando Elza nos diz: “não podia me deixar abater”, ela reconhece que era preciso criar meios para contornar o sentimento de insegurança e garantir sua permanência no cargo. Ao longo das narrativas produzidas, as sujeitas se remetem as estratégias que possibilitaram a realização do trabalho docente e que foram acionadas ao passo que elas iam se constituindo educadoras da EJA em EPRL, dentre as quais se destacam: o diálogo, a escuta dos educandos, a troca

de experiência entre os pares e a adequação aos conteúdos e materiais trabalhados aos interesses dos alunos.

Em segundo lugar, é importante dizer que a experiência narrada pela educadora se deu em 2006, poucos meses após a inauguração da escola. Nessa época, tudo era uma grande novidade, os educandos ainda estavam em processo de familiarização com a rotina escolar e a chegada de uma nova professora, pouco tempo após o início das aulas, com certeza era um fato que gerava curiosidade e demandava investigação. Ao ser interpelada por inúmeras indagações, a professora sentiu-se provocada a ocupar um lugar novo, uma vez que na educação bancária, na qual a maior parte de nós foi formada, a pergunta não é algo que caracteriza o ato pedagógico, em especial quando a ação de perguntar parte dos educandos. Como afirma Elza: “Sempre quando a gente chega na escola, nós os professores, que interrogamos mais, que fazemos questionamento, e lá não, eram eles que ficavam perguntando”.

Assim, somos provocadas a pensar: Em que medida a docência na EJA em EPRL provoca as professoras a se abrirem ao diálogo? Em uma escola inserida no ambiente da prisão, a professora é interpelada a dizer mais a que veio, do que em uma escola dita regular? Quais são os desafios instituídos em sua prática pedagógica para conquistar o diálogo a partir de formas horizontais de relação?

O último ponto que gostaríamos de destacar, ainda sobre a fala da educadora, diz respeito à referência que ela faz sobre “as caras” dos educandos: “você sabe como que é a fisionomia deles, todo mundo olhando, assim, mal encarado”. Essa sensação de estranhamento e espanto que tomou o primeiro encontro entre Elza e os presos nos remete à obra freireana “Professora sim, tia não” (1997), em que o educador assinala que as realidades vividas pelas jovens professoras de classe média e pelos alunos pobres, moradores das periferias são tão contraditórias, que o primeiro contato é mesmo marcado por um choque. Ao pensarmos na realidade dos educandos em privação de liberdade, ainda que a professora também tenha uma origem familiar humilde, essas diferenças tornam-se ainda mais acentuadas, assim, somos levadas a refletir: o medo também se acentua? O contexto da EJA em EPRL exige um esforço maior no sentido de que as jovens educadoras superem o sentimento de estranhamento e o medo gerados pelo primeiro encontro?

Diante desta situação, aconselha Freire, cabe as professoras realizar a leitura da classe de seus educandos, movimento no qual devem buscar conhecer seu contexto social, econômico e cultural e que as permitirão compreender que “a sintaxe de seus alunos, sua

prosódia, seus gostos, sua forma de dirigir-se a ela e a seus colegas, as regras com que brincam e brigam entre si, tudo isso faz parte de sua identidade cultural que jamais falta um corte de classe” (FREIRE, 1997, p. 45). Todavia, esse é um exercício que exige treino, disciplina e o bom uso de recursos auxiliares, como: a observação, a comparação, a intuição, a imaginação, a crença no outro e a sensibilidade (FREIRE, 1997) e, que, via de regra, não ocupa um lugar de destaque nos cursos de formação inicial. Uma vez que a maior parte dos debates presentes nas licenciaturas têm como foco as discussões em torno dos conteúdos disciplinares e, as poucas disciplinas que dão centralidade aos educandos, geralmente o fazem por uma perspectiva mais psicológica, centradas no tempo da infância.

Compreendemos como normal a leitura que a professora faz de seu primeiro contato com os educandos, afinal, como seres humanos, percebemos o mundo a partir de nossas experiências anteriores, crenças e preconceitos que são social e historicamente constituídos. Ao ser questionada sobre sua primeira experiência em sala, Maria de Lourdes também relata que o momento foi marcado pela presença dos estereótipos e preconceitos que constituíam a sua leitura a respeito da população presa: “eu entrei lá, com uma imagem que as pessoas aqui de fora tinham deles, que é péssima, são coisas horrorosas, então assim, se a gente tirar parâmetro por tudo que falam de lá de dentro, você já vai esperando o pior dos piores e eu fui muito preparada para encarar algo assim, horrível”. É importante, porém, refletirmos sobre as leituras que produzimos sobre os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2018), como mal encarados, carrancudos e violentos. E nesse movimento questionarmos sobre as condições concretas de exploração e opressão a que estão sujeitos os oprimidos. Se os educandos são carrancudos ou violentos, questionar-se sobre os processos econômicos, sociais e históricos que produzem esses modos de estar no mundo. No trecho destacado a seguir, também narrado por Maria de Lourdes, podemos visualizar uma situação em que a professora se move neste sentido, ao buscar compreender o comportamento agressivo de um educando e encontrar resposta para sua inquietação na condição concreta de opressão que ele vivia.

E quando ele entrou na sala de aula, ele era muito arreadio. Ele estava no pavilhão 3, onde muitas pessoas estavam presas pelo crime de estupro, e na época, me incomodava a brutalidade que ele falava comigo, tinha vezes... Eu lembro de uma vez em que ele foi tão grosso, que eu virei para o quadro e a lágrima caiu. Porque poxa vida, eu venho, trago novidade para eles, e ele foi grosseiro comigo. Os outros alunos ainda falaram: que isso Mário! Reclamaram com ele e tal. Eu virei para o quadro e fiquei chateada, então pensei: vou dar um gelo nele, porque ele tem que aprender a me respeitar. O que eu jamais poderia imaginar, é que o fato dele ser inocente, causava nele repulsa, rebeldia. E eu fui contar para a pedagoga: puxa vida,

ele foi tão grosseiro comigo. E ela falou: Maria de Lourdes, ele jura, ele tenta falar que é inocente, eu não sei se é verdade. E aí eu comecei a olhar ele com outros olhos (...)

Ao reconhecer a situação vivida por Mário, a professora buscou rever a leitura que fazia sobre seu comportamento em sala, o que mudou a sua relação com o mesmo. Assim, defendemos que tornar-se educadora da EJA em EPRL envolve buscar relações entre o modo de ser dos educandos na sala de aula e suas vivências imediatas no ambiente hostil da prisão, em que iluminação, ventilação, camas, condições de higiene e alimentação são totalmente inadequadas, em que não se dispõe de nenhum tipo de privacidade ou de possibilidade de escolhas sobre a sua própria vida. Em suma, em um contexto no qual a desumanização é a regra. Buscar também entender quem são seus novos educandos na relação com seus percursos construídos no terreno do precário e do escasso na totalidade de suas vidas. Isto é, tornar-se educadora envolve conquistar o conhecimento crítico do contexto em que a humanidade dos educandos se forja, que para Freire (1997), explica a tragicidade com que vivem. Afinal, na perspectiva freireana, a situação concreta em que estão homens e mulheres condiciona a sua consciência do mundo, suas atitudes e a possibilidade de enfrentamento (FREIRE, 2018). É por meio deste movimento que se dá a superação de um conhecimento estritamente ingênuo da realidade, afirmado pelo pensar do opressor, para o pensar constante das razões que conformam o real. Como estabelece nosso patrono, conquistar na docência ao invés do pensar do senhor, o pensar companheiro (FREIRE, 2018).

A partir das narrativas produzidas na pesquisa, é possível perceber que nossas sujeitas andam nesta direção, de superarem a leitura inicial que fazem dos educandos, carregada pelas imagens construídas socialmente, para uma leitura em que compreendem a situação concreta de opressão a que eles estão sujeitos, como nos diz Elza:

Eu acho que, por exemplo, a partir do momento que a gente entra para trabalhar dentro da penitenciária, a primeira coisa que acontece, é você desmistificar aquela questão: lá na penitenciária só tem gente perigosa, só tem gente esquisita, gente estranha... nossa, é tudo criminoso, crime hediondo, aquelas coisas... é lógico que tem sim, tem muitos lá que cometeram cada delitos assim, horrorosos, mas você começa a ver, aquela coisa assim, com outros olhos.

A docência nos EPRL exige que as educadoras olhem para as pessoas encarceradas com “outros olhos”. Ou seja, é preciso questionar a lógica opressora que opera através da anulação da humanidade, ao resumir os detentos ao número de matrícula da UP e ao crime cometido e mudar a leitura, de modo a enxergá-los como educandos (MAYER, 2013). Caso

contrário, não há espaço para a troca, o diálogo, a escuta, a relação ensino-aprendizagem, enfim, o próprio ato educativo. No trecho a seguir, a professora Amélia também reflete sobre como a experiência na escola a provocou neste sentido, de ter um outro olhar para com os educandos,

(...) eu gostei muito de ter trabalhado, acho que se eu tivesse que voltar, eu voltaria numa boa, porque foram experiências muito significativas para mim, para o meu currículo como professora. A gente ter esse outro olhar para esse aluno, que em algum momento da vida, a sociedade fez com que ele se excluísse. A gente sabe que tem alunos ali que vão por conta própria para esse desvio, ele se desvia por conta própria, por querer mesmo, mas outros são levados pela falta de oportunidade. Enfim, são n questões, que não cabe a gente ficar discutindo, cabe a gente fazer o nosso papel lá, como educadora e, tentar fazer com que eles tenham um bom proveito naquele momento em que estão ali.

Ao reconhecer os educandos como produtos de uma sociedade que os excluiu, a educadora faz o exercício de reconhecê-los como seres em situação (FREIRE, 2002), isto é, sujeitos históricos que precisam ser compreendidos em sua relação com o mundo e que, portanto, trazem consigo as marcas da exclusão e da opressão. Este é um movimento presente nas narrativas das educadoras. No trecho a seguir Elza se refere à desmistificação das ideias que ela tinha sobre a prisão. A partir da narrativa, é possível perceber como a professora se move no sentido de superar a leitura do senso comum e buscar realizar a leitura do contexto dos educandos (FREIRE, 1997),

(...) e muitos dos que estão ali... você vê assim, porque normalmente quem está preso ali, a maioria dos alunos lá naquela penitenciária são negros, os que não são negros, são pobres. Você não vê ninguém ali que tenha uma posição mais ou menos, que seja um filho de alguém mais rico, ou, alguém mais rico. Você não tem, a maioria tudo é isso, pobre, negro e tal. Então assim, igual estou te falando, foi essa desmistificação, porque quando a gente chega, tem essa ideia de que cadeia só tinham aquelas pessoas altamente, de alto índice de periculosidade, mas não é. Tem sim, os que são altamente perigosos, mas tem outros lá que foi mesmo de bobeira, é lógico que um ou outro que contava a história.

A experiência na escola em EPRL e o contato com homens e mulheres encarcerados, que vivem de forma tão acentuada as condições concretas de opressão (FREIRE, 2018), instiga Elza a questionar a ordem opressora que, como aponta Loïc Wacquant (2011), visa excluir e criminalizar a população negra e pobre e, a refletir sobre a situação que os levou a ocupar este espaço. Compreendemos este movimento como condição inicial para que as educadoras percebam nos sujeitos da EJA em espaços de privação, características comuns aos oprimidos (FREIRE, 2018). Ainda que elas não se refiram aos educandos por esse termo, é possível perceber, em diversas passagens das entrevistas, reflexões em que andam por

este caminho, de reconhece-los enquanto sujeitos oprimidos. Como mostra o trecho a seguir, também narrado por Elza:

(...) a grande maioria que está lá, dos jovens, é questão mais de tráfico. Então quer dizer assim, são pessoas que não tinham recurso e para poder ter alguma coisa, querem fazer da maneira mais “fácil” e entram pro tráfico, então, isso tudo... é porque eu acho que eles ficam naquela coisa mesmo, de revolta, por que eu não posso ter isso, não posso ter aquilo? Porque muitas vezes, pelas conversas deles, é mais ou menos isso que eles falam: ah não, eu não conseguia ter nada e a única maneira de ter alguma coisa, foi desse jeito.

(...) um menino de periferia, que não tem nada, não tem perspectiva nenhuma, o que ele vai fazer? Vai entrar para o tráfico, é o único jeito de ele ter alguma coisa, então, ele prefere entrar para o tráfico, pelo menos eles vão ter as coisas, mas depois acaba lá.

Ao dizer que grande parte dos educandos acabam indo para o tráfico pelo motivo de que “não tinham recursos para poder ter alguma coisa”, a educadora nos instiga a refletir sobre duas situações. Primeiro, o fato de que grande parte da população em situação de privação de liberdade, esteve desde sempre privada de tudo, desde as condições mais elementares de vida, como o acesso à moradia, a saúde e à alimentação, o que faz com que muitos encontrem no tráfico meios para sobreviver. E, segundo, podemos fazer a leitura a partir da problematização dos padrões de consumo que a todo momento nos são impostos no mundo capitalista. Afinal, o que significa para um jovem pobre poder comprar um tênis ou um aparelho celular que o permita sentir-se pertencente a determinado grupo?

Em “Pedagogia do Oprimido” (2018), ao refletir sobre as marcas que constituem os oprimidos, Freire discorre sobre a relação de atração pelo opressor, que os leva a inclusive, querer ser como eles, em suas palavras: “Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração” (FREIRE, 2018, p. 68). Não é este o padrão de vida - dos que tudo possuem - o modelo que nos chega diariamente, através das propagandas em sites e na TV, das novelas, dos programas de entretenimento e das redes sociais? O sistema capitalista opera a todo instante de modo a instigar em nós o desejo de ter e ser como nossos opressores.

Outro sentimento que marca os homens e mulheres sujeitos à relação de opressão, descrito por Paulo Freire (2018) e presente nas narrativas das educadoras, como algo que precisa ser muito trabalhado com os educandos, é a autodesvalia. Segundo o educador, de tanto ouvirem sobre sua incapacidade, os oprimidos introjetam a visão que deles têm os opressores e se convencem de que nada podem e de que nada sabem (FREIRE, 2018). O

destaque abaixo nos permite refletir sobre a autodesvalia, que por vezes é nomeado pelas educadoras como falta de autoestima. Na narrativa a professora se remete ao Primeiro concurso de redação da Defensoria Pública da União (DPU), realizado em 2015, em que dois educandos da escola foram premiados com o segundo lugar, em duas categorias distintas, após concorrerem com estudantes do sistema prisional do país inteiro³⁰:

E foi aquela coisa toda, foi muito bacana também. Todo mundo: está vendo? A escola, fazendo assim... você vendo o reconhecimento do trabalho. Porque a gente ficou falando assim: gente, vamos participar, é bom. E, até o menino que ganhou lá duvidou, eu não vou ganhar nada não, isso aí não dá, não... vai ganhar sim, tem que participar. (...) ... eu não ganho não...

Eh Dona Elza, eu ganhei! Depois ficou todo felizão e eu falei viu, está vendo, você não queria participar. Eu falei, não, vamos participar, porque vai dar certo. E eles ficaram muito felizes, e eu também achei que foi muito bacana, porque a gente também não esperava, você imagina, pessoal concorrer com o Brasil inteiro e de repente 2 alunos daqui de Juiz de Fora ganharem. E com isso, no outro ano todo mundo quis participar.

Os dois educandos chegaram a receber uma premiação em dinheiro e o fato teve muita repercussão na Unidade. E, não fosse pelo trabalho de convencimento das professoras, que apesar dos desafios impostos pelo contexto da privação, não deixam de crer nos educandos e, em sua vocação ontológica a ser mais (FREIRE, 2018), eles não chegariam nem mesmo a participar do concurso. Como bem estabelece Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2018), não há docência sem fé na humanidade, sem a crença na capacidade dos educandos. A história que Elza nos conta apoia as considerações do professor Paulo.

Essa não foi a primeira vez em que os estudantes da PPACP foram premiados em competições externas. Uma experiência anterior, também de um concurso de redação, ganhou destaque na narrativa de Elza sobre a experiência docente no espaço de privação. A professora nos contou que em 2009 a escola recebeu um convite, enviado para todas as escolas da cidade, para participar de um concurso de trovas, organizado por uma Associação de Trovadores. Como à época lecionava Português, ela trabalhou o tema estabelecido com os alunos e os orientou na construção dos textos, que foram enviados, conforme as regras do edital. E, três educandos da escola tiveram suas trovas selecionadas para a premiação, que consistia na composição de um livro e na entrega de prêmios simbólicos, em uma cerimônia realizada pela Associação. Como seria muito difícil conseguir autorização para que os presos

³⁰ Detentos de Juiz de Fora são premiados em concurso nacional de redação. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/component/gmg/story/2881-detentos-de-juiz-de-fora-sao-premiados-em-concurso-nacional-de-redacao>. Acesso em 18/04/21.

fossem à cerimônia, a professora os representou e conversou com a organizadora, que não fazia ideia de que a escola funcionava em uma penitenciária.

Pegamos o prêmio, levamos lá na escola, explicamos. A Lúcia: que legal, então os alunos ganharam os prêmios! Porque tinha que dar, o livro era para eles, um exemplar para cada um, e teve que mostrar para... aquela coisa, porque tudo, qualquer coisa, qualquer atividade que fosse diferente, a gente tinha que passar tudo pela segurança, então mostramos os livros, os prêmios e eles deixaram dar, tanto o livro, quanto o par de meia dos alunos, autorizaram. E até fizeram uma solenidade lá no salão família (para entrega da premiação).

Como uma forma de valorizar os feitos da escola e dos estudantes, e até mesmo de incentivar a participação e o envolvimento de mais pessoas, em próximas atividades, a equipe gestora sempre fez questão de realizar cerimônias simbólicas, tanto nas formaturas, quanto para fazer premiações dos alunos, em concursos como este, ou em outras atividades externas, como as Olimpíadas Brasileiras de Matemática. Essas são formas de invenção da docência, onde ela nem deveria existir de tão precária. Ainda assim as lutas dos oprimidos pela afirmação de seus direitos, que se manifestam inclusive nessas estratégias que as educadoras acionam para construir confiança e colaboração, confrontam os circuitos de exclusão que são a regra na vida dos educandos que estão no cárcere, conforme assinala a narrativa de Elza que se segue.

Os textos premiados haviam concorrido com produções de instituições educacionais “regulares”, das redes pública e privada de toda a cidade, fato que mereceu a comemoração. O que a professora não contava, é que essa foi a primeira e a única oportunidade para os alunos da escola participarem do concurso de trovas, ainda que suas produções tivessem tido destaque,

Só que aí depois, no outro ano ia ter (o concurso), e eu falei: cadê essa Associação Mineira, eles não mandaram nada não? Não mandaram. A Lúcia entrou em contato com eles, e eles: ah tá, vou ver, vou ver. E nunca mais mandaram (convite) para o e-mail da escola. Eu falei: olha que absurdo, quer dizer, eles cortaram a escola, e era uma coisa aberta para todas as escolas! Escolas particulares, públicas, todas, municipal, estadual, todo tipo de escola eles chamavam. Mas quando a mulher ficou sabendo que lá era em Unidade Prisional, não mandou mais. Nunca mais eles participaram desse, porque cada ano eles escolhiam um tema, era sempre trova, tinha que fazer uma trovinha em cima daquele tema. E eles não deixaram, nunca mais mandaram, eu fiquei assim, fiquei indignada, eu falei, estou indignada com eles terem feito isso (...)

A narrativa da professora nos permite refletir sobre como opera a cultura do silêncio, estratégia utilizada pela classe opressora no sentido da manutenção da ordem vigente, apontada por Freire em “Ação cultural para a liberdade” (1982):

Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isto que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudadas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1982, p. 49).

A docência na escola na prisão, espaço em que homens e mulheres encontram-se proibidos de dizer a sua palavra, e por conseguinte, proibidos de ser (FREIRE, 1982), escancara para as educadoras a perversidade da cultura do silêncio. A ordem opressora opera no sentido da desumanização dos homens e mulheres encarcerados ao proibi-los de se pronunciar no mundo, e, ao excluir os educandos do concurso, a Associação de Trovadores, ainda que sem intenção, desempenhou esse papel. Ação percebida pela professora Elza e lida por ela como uma atitude preconceituosa, que gerou a sua indignação.

A cultura do silêncio está presente no cotidiano das prisões e não atinge apenas os educandos. Como asseveram Cabral, Onofre e Laffin no estudo “EJA e trabalho docente em espaços de privação de liberdade” (2020, p. 16): “A docência também acaba sendo marcada por violências e pela imprevisibilidade da dinâmica desses espaços. Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área”. Nesse ambiente, não é desejável que as professoras “falem demais”, principalmente, no que tange à questionamentos sobre a estrutura organizacional da prisão. A narrativa de Amélia faz referência ao incômodo externado pela gestão escolar em relação a seus questionamentos: “eu lembro que eu falava lá na penitenciária, que todos os questionamentos que os alunos faziam a mim, eu levava para a direção e a direção falou comigo uma vez que eu dava muita atenção para os meus alunos” (...). Para além do cuidado com as interpelações a respeito da própria dinâmica do local, a uma série de assuntos considerados pelas educadoras como delicados e até mesmo proibidos de serem tratados, como por exemplo, as temáticas relacionadas à violência, tráfico de drogas, sexualidade e a criminalidade. Aprender até onde é possível avançar, ou, necessário recuar em relação a discussões que envolvam estas temáticas é parte do constituir-se educadora na escola inserida nos espaços de privação de liberdade.

5.3. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: os enfrentamentos das situações desafiantes

A docência não se realiza no ar, conforme estabelece Paulo Freire (1997). A instituição que a educadora trabalha também é condição de sua produção e isso precisa ser considerado no devir histórico de qualquer unidade escolar. Assim, ao retornarmos às primeiras experiências das educadoras na penitenciária, precisamos dizer que os desafios enfrentados por Maria de Lourdes e Elza, que participaram do trabalho de criação da instituição escolar, foram bem diferentes dos encontrados por mim e Amélia, que já chegamos em um período em “que o terreno já havia sido preparado” pelas profissionais que vieram antes de nós. Em 2006, tudo era muito novo, tanto para as professoras, quanto para os educandos. Tanto que, ao fazer referência a essa época, Maria de Lourdes se lembra que era preciso trabalhar as coisas mais elementares com os educandos, no que toca às regras e aos combinados para o bom funcionamento da sala de aula. Além de a escola ser uma grande novidade, os alunos eram pessoas com uma faixa etária mais elevada, que estavam há muito tempo sem frequentar um espaço de educação formal. Em suas palavras:

os alunos tinham muita dificuldade de disciplina em sala de aula, tipo assim, de como comportar, coisas mínimas. Você está no meio de uma atividade e o aluno levanta pra ir ao banheiro. E assim, você aplicar isso em uma sala de aula quando você está chegando, é complicado também, e eu era nova... hoje tiro de letra... eles não me chamavam de professora, chamavam de Maria de Lourdes, e quando o agente penitenciário ouvia, falava: ela não é Maria de Lourdes não, é professora Maria de Lourdes. Então tudo isso foi assim... me causava extrema insegurança.

Maria de Lourdes havia acabado de concluir o Normal Superior, um curso em que segundo ela, “não se falou em Educação de Jovens e Adultos” em nenhum momento. Percebemos esse silenciamento das licenciaturas em relação à EJA, na fala de grande parte as educadoras, que se veem diante de suas primeiras turmas sem terem tido preparo e até mesmo contato com as especificidades que envolvem a modalidade. Para além da falta de experiência, Maria de Lourdes tinha pela frente uma turma de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, em uma escola recém inaugurada, sem nenhuma estrutura e com um policial penal na porta. Ou seja, não faltavam motivos para o medo e a insegurança. Na narrativa a seguir, a educadora descreve esse contexto em que se deu o início do trabalho na escola:

E não tinha diretora de escola ainda, nós não tínhamos a nossa diretora. A Aparecida entrou 1 mês depois, em junho. Então assim, não tinha preparação nenhuma para a gente estar lá dentro. Entrando em sala de aula, aconteceu aquilo que acontecia com a gente também ainda, assim, de

chegar na sala de aula e não ter carteira para todo mundo. E aí como que você fica, com gente em pé, gente sentada? Já causa certa insegurança, já causa certo incômodo. Outra coisa, material. Era algo muito complicado, quando eu entrei lá... hoje em dia por exemplo, há uns 2 anos atrás, eu conseguia contar no olho, se estava faltando lápis, se estava faltando uma caneta, agora pensa nos primeiros dias. Eu contava na frente deles, causava certa antipatia pelos alunos, porque causa mesmo, você está desconfiando deles. E além do mais, tinha um agente penitenciário que ficava na porta, nessa época tinha um agente que ficava na porta, e eles normalmente ficavam lendo um livro...

Nessa época, a presença do policial penal tinha implicações contraditórias para o exercício da docência. Especialmente para uma professora novata, sua presença contribuía para a sensação de segurança e, de apoio na garantia da ordem disciplinar que se espera, na sala de aula recém (re)conquistada pelos presos e ainda terreno de insegurança para a educadora inexperiente. Por outro lado, o servidor na porta da sala também era fonte de desconforto, já que havia sempre a preocupação de que ele interpretasse algo errado e acabasse por penalizar os educandos: “agora com o agente lá, causava incomodo para o aluno, porque na hora que eu chamava atenção e o agente estava do lado, ele já, opa o que está acontecendo? O que ele fez?” (professora Maria de Lourdes)³¹. Para Paulo Freire não há vida e nem ato educativo sem conflito. Diz nosso patrono: “o conflito parteja a nossa consciência” (FREIRE, 1997, p.64). Entretanto no ambiente da penitenciária, toda uma arquitetura material e simbólica é estabelecida para interditar e evitar o conflito. O policial penal no espaço do cárcere é o mantenedor dessa ordem. Sua presença na sala de aula impõe limites, portanto, ao que é autorizado a falar e fazer pela educadora e pelos educandos. Ou seja, impõe limites à conquista da confiança dos educandos, fundamental para a construção de relações efetivamente dialógicas em sala de aula. Na narrativa de Maria de Lourdes destacada acima, a escassez do material é outra dimensão que também conspira contra essa confiança necessária de se estabelecer entre educadora-educando.

É nesse território de incertezas, inseguranças, interdições - ao mesmo tempo em que se reproduzem formas escolares hegemônicas e novos modos próprios da escola no cárcere -, que as professoras foram construindo a relação com os educandos, inclusive nos termos que definem as regras a serem seguidas,

(...) eles não tinham noção do que era uma sala de aula, que tinha regras. E aí eu fui levando regras para a sala de aula. Olha, a regra é o seguinte, vocês podem ir ao banheiro antes e depois que eu falar, mas na hora que eu tiver

³¹ Essa dinâmica de funcionamento das salas de aula com o policial penal na porta durou pouco tempo, ao passo que a UP foi recebendo mais presos e o quantitativo de servidores não cresceu proporcionalmente, ela deixou de acontecer.

explicando não vai, quem quiser falar levanta a mão, e eles achavam aquilo...

Fabiana: Ensinar o básico né.

Maria de Lourdes: É, mas assim, foi necessário, foi uma construção (professora Maria de Lourdes).

A mediação entre a liberdade e a autoridade é um dos saberes necessários à prática docente, apontados por Paulo Freire em “Pedagogia da autonomia” (2019). Para o educador, que difere autoridade de autoritarismo, é preciso zelar para que o espaço pedagógico tenha um clima que favoreça o ato educativo. Assim, cabe a professora, não ser licenciada e estabelecer combinados e normas para a sala de aula, de modo a não permitir que uma liberdade mal empregada desequilibre o contexto pedagógico e prejudique o seu funcionamento (FREIRE, 2019). Na narrativa a seguir, Elza destaca o papel da autoridade no contexto da escola no espaço de privação:

Lá é um dos lugares assim, onde a gente mais tem que fazer valer a autoridade da gente. Não autoridade no sentido de ter que ficar mandando menino senta, menino faz isso, faz aquilo. Mas para mostrar...porque lá eles têm bem mais limitações do que os alunos daqui de fora, e, existem bem mais regras, que precisam ser seguidas, não podem ser burladas, não podem ser deixadas de lado. Então nesse sentido, lá dentro da penitenciária, isso exige muito mais da gente.

As tensões e as contradições são algo que marcam as relações de autoridade/autoritarismo e de liberdade/licenciabilidade que se instituem no âmbito das ações educativas (FREIRE, 2019). No contexto das práticas educativas que se desenrolam na escola no cárcere tais tensões e contradições se aprofundam. Afinal, estamos nos referindo a um ambiente em que as questões disciplinares e de segurança sempre se sobrepõem as questões pedagógicas. As professoras precisam aprender a trabalhar em um ambiente com regras rígidas, em que via de regra, não há espaços para que educandos e também para que elas próprias experimentem a liberdade. Assim, somos instigadas a perguntar: como as professoras realizam essa mediação? É possível à educadora que atua com a EJA em EPRL operar dentro dos limites da autoridade e fugir do autoritarismo? Quais estratégias as educadoras acionam a fim de construir sua autoridade docente junto a sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares marcadas pelo dito fracasso?

O estabelecimento de um clima mais favorável ao ambiente pedagógico, em que educandos compreendessem a importância das normas que regem uma sala de aula, se deu a partir da relação de respeito e confiança estabelecida entre as educadoras e os estudantes. Para tanto, as educadoras investiram na conversa com os educandos, na troca de experiências

com seus pares e também na aquisição de recursos didáticos mais adequados ao trabalho com o público jovem e adulto. Paulo Freire nos lembra que a confiança é um sentimento que não pode crescer como uma via de mão única, assim, ao tratar da relação entre liderança revolucionária e massa, o patrono afirma que “a confiança das massas na liderança implica a confiança que esta tenha nelas” (FREIRE, 2018, p. 230), afirmação que também se faz verdadeira no que toca à relação educadora-educando. Freire assinala ainda que a confiança das lideranças nas massas não deve ser ingênua, pois a dualidade existencial do oprimido, que hospeda em si o opressor, é motivo que deve ser considerado nessa relação e, que impõe a necessidade de a liderança confiar desconfiando (FREIRE, 2018).

A construção de uma boa relação entre educadora-educando foi fundamental para que as professoras educassem o medo (FREIRE; SHOR, 1986) e seguissem no trabalho na escola. Além do movimento de explicitar as normas que deveriam reger as relações no espaço escolar, outros fatores evocados nas narrativas das educadoras têm papel importante no desenvolvimento da docência na EJA em contexto de privação de liberdade e em seu empenho de se tornarem educadoras. Na fala de Maria de Lourdes destacamos a troca dos saberes experienciais (TARDIF; RAYMOND, 2000) acumulados por professores mais experientes e a aquisição de recursos didáticos alinhados as singularidades da EJA:

A disciplina, eu tive a ajuda dos amigos mesmo, foi com esse grupo. Foi com a questão assim, como eu tinha o meu salário, eu consegui fazer investimentos, não era o caso de todos os professores. Na época, por exemplo, eu não era casada e não tinha filhos, então eu pude fazer um investimento, porque na época, o livro de EJA era caríssimo. (...) Então, eu consegui sanar a questão do material com isso, com a compra mesmo, com a busca, com a questão da divisão, porque os colegas contribuíram muito. Porque as vezes, eles achavam que não, mas a prática que eles tinham na escola regular, me ajudou muito, se eles trabalhavam uma coisa diferente na sala de aula com o regular, pode ser que daria certo lá dentro com os meninos da Unidade. Eu na verdade, não tinha nem isso para oferecer para os meus colegas de trabalho, porque a minha experiência era toda voltada para a Educação Infantil. Então, para sanar mesmo essa questão de material foi com os colegas mesmo, que eu acho que foi o grande diferencial (...) (professora Maria de Lourdes).

A longa citação em destaque indica que a construção de relações de confiança entre educadora-educandos passa, portanto, pelo movimento de qualificação que as professoras passam a perseguir para exercer a docência em uma realidade tão diversa daquela familiar, que se experimenta no ensino dito regular e nas escolas ditas regulares. É preciso se tornar uma educadora da EJA em condição de privação de liberdade para que a autoridade seja construída, ao mesmo tempo em que a autoridade vai sendo construída na medida em que a

professora se empenha nesse movimento. Para tal, o apoio de colegas experientes e a busca de recursos pedagógicos sintonizados à EJA são estratégias acionadas por nossas parceiras.

Assim como demais professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, as educadoras entrevistadas apontam a falta de recursos diversificados adequados para o trabalho na modalidade, em especial para as turmas do Ensino Fundamental I. Alfabetizar na EJA, principalmente no contexto do cárcere, é um grande desafio. Maria de Lourdes lembra que à época da abertura da escola, a biblioteca não contava com nenhum livro didático voltado para a modalidade. O que para ela, que até então só havia tido contato com materiais pensados para o trabalho com crianças, foi um grande problema. A troca de materiais e as experiências das colegas foi um caminho para que a professora pudesse contornar essa lacuna. Outro apoio importante foi a aquisição de uma coleção de livros próprios da EJA: “na época a gente conseguiu um profissional que vendia livros e que foi vender uma coleção para a gente, da EJA, todo mundo comprou. E a gente podia compartilhar, mas todo mundo queria ter em mãos, porque foi uma luz no fim do túnel”. A partir da fala de Maria de Lourdes, que por diversas vezes faz referência a esses livros durante as entrevistas - apesar de não se lembrar do título da obra -, podemos perceber o quanto sua prática educativa esteve atrelada a este material, que a fez inclusive, sentir-se mais segurança para desenvolver o trabalho docente. Relação que vai ao encontro da defesa de Gimeno Sacristán (2000) quando afirma que os livros didáticos são “os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Para Maria de Lourdes, portanto, torna-se educadora da EJA na EPRL tem associação ao uso deste recurso pedagógico.

Ainda que a aquisição da coleção didática tenha sido apontada pela professora como fundamental para o planejamento das aulas, outras estratégias precisaram ser adotadas até que ela conseguisse estruturar a sua prática docente no EPRL:

Agora, com a postura melhorou a cada ano, a cada ano eles... eu tinha o apelido de Maria de Lourdes boladona. Eles colocavam esse apelido, porque eu era brava no começo, e depois eu fui abaixando a guarda, porque eu fui vendo que... bater de frente com aluno? Eu saía nervosa e não conseguia chegar no meu objetivo, então, foi através de conversa mesmo, através de muito diálogo. Eu costumava dizer para as meninas, que no começo do ano eu sempre buscava um líder positivo na sala, porque sempre tinha um negativo, e tinha um positivo, geralmente, positivo e negativo, até tinham mais de um. Mas eu sempre me agarrava a um de cada, para poder tirar parâmetro do que fazer, de como que eu agiria, eu pedi muito a ajuda deles, sempre pedi. E aí deu certo, eu tinha essa tática e acho que isso me favoreceu por vários anos, aquele líder negativo, eu tinha que tentar puxar ele para o grupo, porque eles tentavam desafiar a todo momento. Então

assim: oh gente, poxa vida, vamos pedir para ir ao banheiro, vamos comunicar que vai, porque o aluno levantando do nada, com o agente penitenciário na porta, era coisa que na época, incomodava mais do que a gente, por exemplo, que ficou aquele período sem o agente na porta. Se você fizesse alguma coisa que você tivesse que chamar a atenção do aluno, você faria sem medo, agora com o agente lá, causava incomodo para o aluno, porque na hora que eu chamava atenção e o agente estava do lado, ele já, opa o que está acontecendo? O que ele fez? Até isso, olha o quão difícil foi eu conseguir chegar nessa estrutura mesmo assim, de organização do espaço, de respeito, foi algo bem complicado, mas assim, conseguimos. Mas foi em longo prazo, foi conquistando mesmo espaço com os meninos, através de muito diálogo, foi muito diálogo.

Como aponta a educadora, a construção de uma relação educadora-educandos pautada no respeito e no diálogo não é algo que se dá em um curto espaço de tempo. Esse é um movimento complexo que depende da segurança com que desempenhamos o trabalho pedagógico, mas também de muitas trocas de experiências com as demais profissionais, e, de muita conversa, em que, para além de falar, as professoras devem estar dispostas a ouvir. Isto é, o diálogo não está dado e é uma construção que desafia cotidianamente o trabalho desenvolvido. Para Maria Hermínia Laffin e Andréa Nakayama (2013), que discutem o trabalho do professor em um EPRL: “os professores mais antigos e até mesmo os alunos os auxiliam na constituição do ser professor em uma escola situada em uma prisão” (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013, p. 160). Assim, é a partir da experiência, da escuta, das diversas tentativas e erros, que as educadoras chegam as melhores estratégias através das quais desenvolvem o seu trabalho educativo na escola do cárcere. No caso específico narrado por Maria de Lourdes, a construção do diálogo passa por investir na co-laboração dos educandos. Como vai defender Paulo Freire (2018, p.228) “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”. Isso significa que afirmar a humanidade dos educandos e seu direito à palavra são desafios e exigências postas à docência na EJA em espaços de privação de liberdade. Questões que estão em constante negociação em um ambiente tão bruto como a prisão.

Nas palavras da educadora Elza, ainda que a experiência, o diálogo e a ambientação das profissionais ao espaço da prisão transformem a relação educadora-educando, esse ainda é um espaço que exige “os devidos cuidados”. Mesmo após anos de trabalho na escola, as professoras não deixam de reconhecer que o EPRL ainda causa certo medo, como nos conta Maria de Lourdes:

eu acho que lá é um ambiente que é muito produtivo, você cresce muito como pessoa, como profissional, mas eu acho que quando você entra, você já tem que ter o período para sair. Não é um lugar que você deve ir ficando, não é, e assim, o medo acompanha a gente. É um lugar que causa medo, a verdade é essa, então assim, no meu íntimo, eu tinha sempre vontade de sair, de galgar outros lugares, outras experiências.

A narrativa de Maria de Lourdes nos provoca a pensar sobre a sua relação com o medo, se ao longo de 14 anos este sentimento ainda a acompanhou e, se havia vontade de deixar a escola, o que a fez ficar? A sequência de sua narrativa sugere a resposta: “mas o meu medo de achar que eu fui cria daquilo ali e eu tinha que ficar com aquilo ali”. Para a professora, que estava na escola desde que concluiu a formação inicial e que nunca havia trabalhado em uma escola dita regular, o medo de encarar uma nova experiência, foi maior do que o medo de estar no ambiente prisional,

Para você ter uma ideia, eu ainda não tive coragem de assumir uma sala de aula, Fabiana. Não só pela minha voz, que é um ponto também, mas eu acho que o que mais pega aí é a questão da insegurança, porque eu tenho muito medo de não conseguir desenvolver um trabalho bacana.

A partir da fala acima, percebemos como o medo foi um sentimento contraditório para Maria de Lourdes. Por 14 anos ele a paralisou, no sentido de seguir o seu desejo de buscar novas experiências em escolas ditas regulares, já que se julgava insegura para assumir uma turma, ao mesmo tempo em que ela criou estratégias para educa-lo ao permanecer trabalhando na escola da UP. Apesar da presença do medo, em alguma medida, ao continuar o trabalho na PPACP, a educadora manteve-se em sua zona de conforto:

Era cômodo para mim permanecer em uma realidade onde eu já dominava e não encarar uma novidade. Porque pode se dizer o que for, há muita diferença entre uma sala de aula de uma escola “regular” e uma sala de aula lá da escola prisional. O único peso da escola prisional para mim, é a questão da segurança, que pesa muito. Porque assim, ah não aconteceu nada nos 2 anos, mas e se acontecer, porque sempre naquela de que pode acontecer, na “regular” também pode acontecer? Pode, mas a incidência é mínima, é diferente de no prisional.

Ao dizer que “há muita diferença entre uma sala de aula de uma escola regular e uma sala de aula lá da escola prisional”, nossa parceira se refere aos desafios que as professoras enfrentam quanto à disciplina e a relação com os educandos nas escolas ditas regulares. É muito comum encontrarmos essa comparação nas narrativas das educadoras que escolhem trabalhar com a EJA: “normalmente turma de EJA é bem mais fácil de você trabalhar do que turma regular”, diz a professora Elza. No trecho em destaque, ela reflete sobre o aumento da

procura pelos cargos da escola na PPACP e a sua relação com as dificuldades encontradas nas escolas extra muros:

Fabiana: E isso de as pessoas quererem ir para lá, você acha que meio que é para fugir das escolas regulares, que estão uma loucura?

Elza: Também, eu acredito que também seja sim. Porque essas escolas, por exemplo, têm muitos meninos que não respeitam nada, não fazem nada e só brigam, não fazem nada mesmo. Eu já tive exemplo de várias escolas, eu tinha uma amiga que trabalhou, acho que ano passado, ano retrasado, em uma escola aí que, Nossa Senhora! Ela desconjurava, falava que o menino não fazia nada e não queria saber, que os diretores também não faziam nada, deixava correr solto do jeito que queria. Então, as pessoas começaram a olhar com outros olhos, porque querendo ou não, na penitenciária, é aluno sentenciado, mas pelo menos essa questão assim de disciplina, eles são obrigados a ter.

Ao fazer menção à obrigatoriedade da disciplina no ambiente de privação, Elza nos remete ao pensamento de Marc De Maeyer (2013), importante pesquisador da área que assevera na seguinte linha:

A prisão solicita e impõe atitudes, condicionamentos, comportamentos. O bom detento não é aquele que tomará iniciativas, mas aquele que se conformará, obedecerá à sua condição de detento: faltivo punido. É necessário conformar-se aos códigos explícitos ou implícitos e certamente aos mais visíveis. De sua adaptabilidade ou submissão dependerá sua avaliação, sua ficha criminal e, portanto, seu futuro (judiciário). Se ele não é obrigado a se mostrar um detento feliz – não é para tanto, ele deverá, apesar de tudo, fazer como se tivesse compreendido a gravidade de sua falta, como se aceitasse a pena, fazer como se fosse mesmo normal viver em tais condições, fingir estar justamente interessado pelo que lhe apresentamos: esporte livre, religião, educação, canto, trabalho mal remunerado, tarefas etc. (MAEYER, 2013, p. 36).

A partir das narrativas das sujeitas da pesquisa, percebemos que a cultura de conformidade descrita pelo autor, também pode ser interpretada como um dos fatores que auxiliam as educadoras em espaços de privação de liberdade a educar e impor limites ao medo (FREIRE; SHOR, 1986). Uma vez que, a disciplina e o “bom comportamento” são evocados como um dos elementos que justificam a escolha pela docência na modalidade, em detrimento do trabalho com turmas ditas regulares. Ainda que as professoras tenham consciência de que o ambiente da prisão apresenta alguns riscos, como o de uma rebelião, por exemplo, este não é um fator que prevalece quando se veem diante da escolha pelo trabalho na UP.

A experiência de Maria de Lourdes, narrada a seguir, traz elementos que nos levam a pensar sobre como se dá na prática a mediação entre o medo, a imposição de limites a este sentimento e a escolha pela educação em EPRL:

(...) Aquela da minha gravidez também, foi algo que me marcou muito, porque até então, tudo era liberado, a escola, na verdade, era o plano piloto assim, ninguém sabia o que ia dar. Então em 2008, que foi quando eu ganhei a minha filha, podia trabalhar grávida na escola, e eu trabalhei até o último mês. Quando eu estava com 8 meses de gravidez, aconteceu uma briga do lado de fora da minha sala, entre um agente e um preso. E os meninos de dentro da sala de aula se revoltaram com ele, tiraram a camisa e ficaram revoltados, falando que iriam virar a cadeia.

Fabiana: Eu acho que essa história, eu nunca ouvi não.

Maria de Lourdes: Não, nunca te contei? Essa foi uma que eu falei: nunca mais volto, acabou, deu para mim. Eu com o material pronto, o agente ficava na porta, e ele não brigou, na hora dele tirar um preso da cela, houve certa resistência, eu não sei o que aconteceu, só sei que houve uma agressão e os meninos se revoltaram. Aí eles levantaram e começaram a tirar a camisa, e começou a rodar a camisa e: vai virar, vai virar...

Fabiana: Nossa, e você grávida...

Maria de Lourdes: Eu grávida de 8 meses! De repente, o líder positivo, virou para trás, e falou gente! Vestiu a camisa de novo. Gente, a professora! Eu estava sentada com o meu material em cima da barriga, chorando, eu só chorei.

Fabiana: Eles esqueceram que você estava ali...

Maria de Lourdes: Esqueceram, no calor da hora... Eles foram todos e vestiram a camisa, sentaram, os agentes me tiraram e depois eles voltaram para a porta de novo, sem camisa, rodando e aquilo tudo acontecendo... naquele dia eu falei, eu não volto mais.

Após passar por esse momento de intenso estresse, Maria de Lourdes adiantou sua licença maternidade e chegou a pensar a pedir remoção da escola, como há época do ocorrido ela era efetivada pela LC nº 100, essa era uma possibilidade. Entretanto, algo aconteceu e pesou na balança da comparação entre as razões concretas que neste momento geravam medo e as possibilidades reais de superá-las. Na sequência da narrativa, a educadora diz: “eu fiquei pensando na atitude deles (os educandos), poxa que bacana. Está certo que na hora que eles lembraram de mim, eu já estava aos prantos, já estava mal, mas eles lembraram de mim, tiveram respeito”. Ao analisar a atitude dos presos, que mesmo no calor do momento de revolta, fizeram uma pausa para que a professora fosse retirada de sala, Maria de Lourdes age no sentido do que aponta Freire em “Professora sim, tia não” (1997):

Diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo. Segundo, se existentes, realmente, compará-las com as possibilidades de que dispomos para enfrentá-las com probabilidade de êxito (FREIRE, 1997, p. 27).

A experiência que Maria de Lourdes vinha construindo na escola, juntamente com o gesto dos estudantes, lido pela professora como uma atitude inesperada, mas que demonstrava o sentimento de respeito para com ela, foram fatores que a levaram a voltar

para o EPRL após o período da licença maternidade. O sentimento de respeito dos educandos presos para com as educadoras, é mencionado nas narrativas docentes presentes no trabalho de Laffin e Nakayama (2013) como um dos fatores que levam as professoras e professores a optar pela docência nos espaços de privação. As pesquisadoras enfatizam ainda, que as docentes reconhecem que este sentimento não se relaciona com medo, ou algo imposto, e sim com uma forma de valorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido (LAFFIN; NAKAYAMA, 2013). Nessa linha, a fala de Breno Cavalcanti Cunha, policial penal que atualmente ocupa o cargo de diretor da Escola Graciliano Ramos, no sistema prisional de João Pessoa, na live “Educação em contextos de privação de liberdade: um debate”³², organizada pela Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de EJA, afirma que as educadoras que atuam nas prisões, quando em situações de conflitos tendem a ser protegidas pelos apenados. Isto é, a experiência narrada por Maria de Lourdes não é algo individual. A educadora não permitiu que o medo de uma nova briga, ou situação desse tipo, ditasse qual decisão deveria tomar e apostou nas possibilidades concretas de que dispunha para enfrentá-lo. Dentre elas, pesou o fato de considerar que estava muito bem ambientada ao espaço da prisão, em suas palavras: “era cômodo para mim permanecer em uma realidade onde eu já dominava e não encarar uma novidade”.

Em suma, as professoras tornam-se educadoras no contexto da EJA em prisões, diante dos incontáveis desafios expostos, quais sejam: o processo de contratação que gera um misto de sentimentos, como a curiosidade e a ansiedade em relação ao desenvolvimento do ato educativo, a expectativa sobre a leitura que as pessoas próximas farão sobre o trabalho no EPRL; a ambientação às normas e especificidades da penitenciária; o medo gerado pelo desconhecido e pelo próprio ambiente prisional; a falta de contato anterior com a Educação de Jovens e Adultos, em especial a EJA em EPRL, nos cursos de formação inicial; a superação da visão ingênua, alimentada pelo discurso do senso comum e a busca pela leitura do contexto dos educandos - movimento que exige reconhece-los enquanto sujeitos oprimidos -; a experiência tão acentuada da cultura do silêncio, que ao proibir os homens e mulheres do cárcere de dizer a sua palavra, os proíbem também de ser; a falta de recursos didáticos adequados ao trabalho com a modalidade de ensino; a necessidade da construção

³² Educação em contextos de privação de liberdade: um debate. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bXbH4dquDwE&ab_channel=CentrodeEduca%C3%A7%C3%A3o-UFPB. Acesso em 24/05/21.

de uma relação de autoridade e liberdade entre educadora-educando; dentre inúmeros outros; tratados em outros momentos deste texto.

Assim, constituir-se educadora em espaços de privação de liberdade exige a busca por estratégias para o enfrentamento destas situações desafiantes, dentre as quais destacamos a imposição de limites e a educação do medo, a troca de experiências entre os pares, a busca de referências pedagógicas sintonizados com a modalidade EJA e o diálogo. Elenice Maria Onofre e Elionaldo Julião (2013) assinalam que é possível dizer que as professoras que constroem carreira nas escolas inseridas nas prisões, pautam suas práticas pedagógicas “pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento” (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 62). Para tanto, faz-se necessário, dizem os autores, o processo de ambientação, em que a professora novata se apropria dos saberes relacionados à especificidade das normas e regras da prisão, ação que prescinde da participação das docentes mais experientes e da equipe multidisciplinar da UP (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

De encontro ao apontado por Onofre e Julião (2013), o trabalho “Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade”, em que as pesquisadoras investigaram as experiências escolares de mulheres encarceradas em uma instituição prisional mineira, que funciona no sistema APAC, discute a dificuldade da realização de atividades que envolvam o diálogo e a troca de saberes na escola de interesse da pesquisa. Segundo as autoras, “há uma dificuldade das alunas conversarem entre si, ou de se estabelecer uma relação dialógica entre docentes e discentes” (SOUZA; BICALHO; NONATO, 2013, p. 14). Deste modo, somos instigadas a indagar: será possível criar condições para o diálogo em um contexto em que homens e mulheres são, via de regra, proibidos de dizer a sua palavra? Como dialogar com o diferente? Como dialogar com sujeitos que vivem de maneira tão acentuada as condições de opressão, que levam à desumanização? Na seção a seguir andarilharemos na busca de elementos que nos auxiliem a compreender como as educadoras da escola inserida na PPACP investem na construção do diálogo.

5.4. Tornar-se educadora da EJA no contexto de privação de liberdade: a busca pela construção do diálogo e a crença de que os educandos são vocacionados a ser mais

A experiência de privação de liberdade opera no sentido da desumanização. A estrutura física da prisão; sua dinâmica interna de funcionamento, com regras rígidas, que visam anular as identidades dos sujeitos; o trato ríspido, e até mesmo em tom ameaçador, da

equipe da segurança para com os detentos; a alimentação inadequada e insuficiente, inclusive no que diz respeito ao acesso à água; e a anulação da privacidade, são alguns dos elementos que reforçam a desumanização e que agem de modo a impedir que homens e mulheres encarcerados exerçam o direito de dizer a sua palavra. Como assinalam Elenice Maria Onofre e Elionaldo Julião, no texto “A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas”,

A privação de liberdade - através das condições emocionais, contextuais, históricas e pessoais - gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos – ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta. Deixa de dialogar, de resolver conflitos e de fazer acordos, passando a viver em um clima de desconfiança, de egocentrismo e de agressividade (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 57).

Paulo Freire (1982) nomeia este impedimento à pronúncia da palavra, estratégia usada para a dominação dos oprimidos, como “cultura do silêncio”. Para o educador, “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1982, p. 62). Assim, ao serem proibidos de dizer a sua palavra, os sujeitos do cárcere são também proibidos de ser, têm a sua humanidade roubada. Todavia, é preciso enfatizar que a vivência no cárcere não introduz as pessoas presas à cultura do silêncio e nem inaugura os processos de desumanização. Na prisão essas experiências são aprofundadas. Como assinala Paulo Freire em “A educação como prática de liberdade” (1967), nossas condições culturais e históricas são mais afeitas ao mutismo e ao autoritarismo do que ao diálogo e a liberdade.

A despeito deste contexto de silenciamento reforçado pelo espaço prisional, as sujeitas da pesquisa sinalizam o diálogo como condição fundante para a prática educativa. Uma contradição que nos instiga a indagar: como estabelecer o diálogo quando as condições objetivas do ambiente favorecem o seu impedimento? Seria a escola no contexto de privação, lida pelos educandos como um espaço de resistência à ordem vigente, em que podem enfrentar a cultura do silêncio e dizer o que sentem e/ou pensam?

Segundo Freire (2018) o diálogo é exigência existencial dos seres humanos, encontro através do qual, homens e mulheres se unem para pronunciar o mundo. Assim, dizer a palavra é direito de todos e não privilégio de alguns eleitos. O diálogo, portanto, não pode ser doação, não se reduz ao ato de depósito de ideias de um sujeito sobre o outro, não é um amontoado de palavras vazias (FREIRE, 2018). E, não pode se dar fora de algumas condições, como defende nosso grande educador: não há diálogo sem o profundo amor ao

mundo, à vida e aos homens; sem a humildade; a fé verdadeira no próximo e em sua vocação por ser mais; sem a esperança; e sem o pensar verdadeiro, que por isso é crítico (FREIRE, 2018). O diálogo verdadeiro é ato de criação. É, por conseguinte, objeto de nosso interesse nesta seção, compreender como o diálogo aparece na leitura de nossas parceiras da pesquisa, no que toca à experiência profissional no EPRL.

O trecho a seguir, narrado por Maria de Lourdes, a professora com mais tempo de experiência na escola na PPACP entre as sujeitas entrevistadas, nos dá indícios para refletir sobre o processo que envolveu a construção do diálogo com os educandos da EJA em EPRL:

Porque eu errei muito com eles, as vezes eu inseri um conteúdo, que, naquele momento não cabia, porque eles precisavam desabafar, eles precisavam saber, expressar o que eles estavam pensando, mas as vezes por medo do que viria, eu me omitia, ou não dava espaço para eles. E há pouco tempo atrás, eu mudei completamente. Há alguns anos... no decorrer dos anos, fui mudando a minha postura para um melhor relacionamento com eles. Eu procurava tirar um tempo da aula para ouvi-los, e eu achei que isso fez uma diferença muito grande. Porque senão, o tempo todos eles tentavam... ou... não estavam ali, não participavam da aula, porque tinham muito para falar, muito para desabafar. Então, o fato de tirar um tempo para os alunos falarem sobre o que estava acontecendo, porque as vezes eles queriam contar coisas que aconteceram na cela e não era comum a todos, não era algo que tinha que compartilhar com todo mundo, mas eu comecei a abrir um espaço para eles poderem conversar, falar sobre o que estava sentindo.

Ao falar da maneira como se relacionava com os educandos, do medo que a impedia de ouvi-los e, sobre como com o tempo este sentimento foi superado, de modo a dar espaço à escuta, Maria de Lourdes reflete sobre a sua própria construção enquanto educadora no espaço de privação de liberdade. Como bem nos ensina o mestre Paulo Freire (1997), é através da vivência coerente que os saberes necessários à prática educativa são construídos, pois não aprendemos a ouvir e/ou a falar com os educandos, e não a eles, em um dado momento de nossas vidas, como se estes fossem predicados ganhados como presentes, ou adquiridos em prateleiras. Por um determinado período de sua docência, o “medo do que viria” da palavra dos educandos, foi fator que interditou o diálogo na sala de aula. O que compreendemos ser comum, visto que não estamos acostumadas, em nossa experiência existencial antidialógica, a dialogar com o diferente, com homens e mulheres que vivem de maneira tão acentuada as condições concretas de opressão e exploração. Assim, somos instigadas a pensar: O que levou a professora a mudar? A experiência? A segurança que foi construindo no trabalho educativo? A própria maturidade que o tempo a permitiu adquirir? A relação de confiança que estabeleceu com os educandos?

Ao assumir a nova postura e criar espaços para que os presos se expressassem na sala de aula, Maria de Lourdes resiste às prescrições curriculares que dão centralidade para conteúdos disciplinares que, na maior parte do tempo são muito distantes da realidade dos educandos. Este é um movimento presente nas narrativas das professoras que consolidam suas práticas profissionais na Educação de Jovens e Adultos, como assinala Mariana Cassab (2019), “no curso da ação pedagógica os educadores percebem que se aproximar dos educandos é algo central para que a ação pedagógica se realize, inclusive para garantir sua presença e progressão nos estudos” (CASSAB, 2019, p. 4). Paulo Freire (1997) também enfatiza a importância deste ato de aproximação aos educandos e de escuta verdadeira do que eles têm a dizer, a respeito de suas vidas e inquietações, nas palavras do autor:

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar *aos* educandos e *com* eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1997, p. 59). Grifos do autor

A análise das narrativas produzidas na pesquisa sugere que a sala de aula na EJA em EPRL é percebida pelos educandos como um lugar em que é possível encontrar brechas para subverter a cultura do silêncio (FREIRE, 1982) e falar. Nesse movimento as educadoras começam a entender que seu ofício de mestra não está limitado à escolarização nos termos da apropriação de determinado elenco de conhecimentos escolares. Outras intenções à aula e espaços são abertas no território disputado do currículo.

Como diz Maria de Lourdes, “eles precisavam desabafar, eles precisavam saber, expressar o que eles estavam pensando”. Fora da escola, quais são as oportunidades para que os sujeitos encarcerados digam o que estão sentindo? A UP conta com atendimento psicológico para os presos, mas sabemos que a demanda pelo serviço é inúmeras vezes maior do que a sua oferta, por diversas vezes enquanto estive no local, ouvi relatos de educandos que estavam há meses aguardando resposta ao seu pedido por atendimento. Deste modo, ser educadora em EPRL, exige a abertura para a escuta, nas palavras de Elza, “você tem que ser uma psicóloga, uma ouvinte, uma coisa assim”. Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2019) reconhece essa atenção dedicada à vida e as inquietações pessoais dos educandos como fundamental para a prática educativa, como defende o educador, “desde que não

prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente” (FREIRE, 2019, p. 141). Nessa linha, Elenice Maria Onofre (2016), importante pesquisadora da Educação em prisões no país, aponta a escuta como um caminho possível e frutífero para o desenvolvimento de desenhos curriculares das escolas no cárcere. Ao reconhecer que a estrutura da prisão opera no sentido de fortalecer a cultura do silêncio (FREIRE, 1982), a autora defende que:

nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados, é resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo — deixam de ser anônimos (ONOFRE, 2016, p. 53).

Ao lado de Elenice Maria Onofre, no trabalho “A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular”, as autoras tanto questionam como essa instituição total regida por modos acentuados de destituição da identidade pode ser palco de uma educação implicada com o diálogo, quanto afirmam que é possível encontrar brechas ou fissuras na sua estrutura hierárquica e autoritária ao se instituir espaços nos currículos para as narrativas de vida de seus educandos (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019), como aprendeu Maria de Lourdes com seu tempo de experiência docente, reflexão narrada no trecho acima destacado.

Diante do exposto, reforçamos a nossa defesa sobre a relevância do exercício narrado pela educadora. Ao “tirar um tempo para os alunos falarem sobre o que estava acontecendo”, ela andarilha no sentido de oportunizar espaços em que os educandos narrem as suas experiências de vida, movimento que pode ajuda-los a refletir sobre o momento vivido. Todavia, este não é um movimento fácil, visto que exige a superação de práticas comuns à educação bancária, em que a centralidade da aula está nos conteúdos curriculares e não nos educandos. A fala a seguir, destacada da narrativa da professora Elza, nos permite refletir sobre como este é um ato que exige das docentes: “Todos os dias eu testava como que eu era paciente, como que tinha que escutar. Aquela coisa, está ótimo, já escutei. Agora vamos partir para nossa aula, vamos fazer a nossa aula, vamos fazer isso” (...). Dedicar o espaço da aula para ouvir o que os educandos têm a dizer é lido pela professora como um teste, afinal, este é um movimento de tensão, que exige a reconfiguração do ato educativo, ao passo que a escuta “toma” o lugar sacralizado dos conteúdos disciplinares da Língua Portuguesa na

aula. Além disso, o “teste” não se limita apenas a “escutar” o que os educandos tem a narrar sobre suas experiências de vida e existências, o que exige conceder tempo no espaço limitado da aula, mas em especial fazer das histórias que suas vozes dão concretude ponto de partida para a construção das aulas. Isso fica evidente na fala da professora ao sugerir dois momentos demarcados na aula. O tempo das narrativas dos educandos e o tempo efetivo da aula quando anuncia: “agora vamos partir para nossa aula”.

Freire nos lembra que disponibilidade para a escuta verdadeira, não se dá sem o exercício da prática, uma vez que ela não se restringe simplesmente a possibilidade auditiva dos seres. Escutar, no sentido freiriano “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2019, p. 117), o que exige esforço e uma série de qualidades, que segundo o autor, deveriam ser trabalhadas desde os cursos de formação inicial, quais sejam: a disciplina do silêncio; o respeito as diferenças e aos diferentes; a tolerância e a humildade (FREIRE, 2019). Ainda que este não seja um exercício fácil, Elza o aponta como um ato fundamental para o desenvolvimento da prática educativa no espaço de privação de liberdade. Segundo a educadora, essa foi uma das aprendizagens que a experiência na escola da penitenciária a proporcionou. Para além de aprender a ouvir mais, Elza considera que o trabalho com a EJA em EPRL a ensinou a falar menos e a estar mais atenta aos gestos e comportamentos dos educandos. Sua narrativa sugere que a docência neste espaço impõe esta exigência, como ela diz: “você prestava muito mais atenção e, com um certo tempo você começa a entender aqueles alunos”. Perspectivadas pelo pensamento freiriano, lemos este movimento de “entender aqueles alunos” como o esforço da educadora no sentido de realizar a leitura do contexto dos educandos (FREIRE, 1997). Como defende o autor, o conhecimento do contexto, exige das educadoras

Não temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles. Estar advertidos e abertos à compreensão das *relações* entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe e com que ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda, que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais, econômicas do contexto dos educandos (FREIRE, 1997, p. 46). Grifos do autor

O exercício de observação e compreensão do contexto dos educandos permite que as sujeitas da pesquisa se aproximem e pensem em desenhos curriculares mais adequados a sua

realidade. Isso significa que além das qualidades acima destacadas do pensamento freiriano, no caso específico de nossa pesquisa, focalizamos também a disposição das professoras em questionar e desnaturalizar os currículos escolares. Afinal, se as educadoras não problematizam as arquiteturas rígidas e prescritivas dos currículos das disciplinas escolares historicamente modeladas para o ensino dito regular, toda palavra do educando significa tempo perdido de conteúdo que fica para trás. Outros currículos são perseguidos, como nos diz Amélia:

E eu vi lá que não dá para trabalhar no sistema prisional com essa alfabetização que a gente está acostumada aqui fora. A gente tem que ver a necessidade dos alunos, a gente tem que despertar neles. É claro que isso, a meu ver, acontece com qualquer turma. Só que quando você tem crianças, é outro nível. Quando você tem adultos, você tem que levar leituras que despertem neles alguma curiosidade, sobre o dia a dia deles. Não adianta a gente levar uma leitura linda e maravilhosa, mas que não condiz nada com a realidade deles.

Essa preocupação com o conteúdo programático que parta das necessidades e anseios dos educandos, é para Freire (2018), o movimento que instaura o diálogo, na prática libertadora da educação. Como assevera o autor, “para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 2018, p. 115). A partir das narrativas das sujeitas da pesquisa, podemos perceber que o trabalho com a EJA em EPRL demanda mais das educadoras, no sentido desse cuidado acerca dos conteúdos selecionados, de forma que eles dialoguem com as necessidades e os interesses dos educandos. É possível perceber também que a falta de contato com discussões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de formação inicial, faz com que este seja um conhecimento adquirido a partir da reflexão sobre a prática na modalidade, como também narra Amélia:

Se você pegar alguma professora que vá trabalhar alguma didática, ela sempre vai falar de educação infantil, como você tem que fazer. Na Matemática você tem que levar material concreto e etc(...). Mas, em momento algum eu me lembro de saber como trabalhar (com a EJA), porque isso faz a diferença. E eu só consegui fazer isso na prática mesmo, quando eu falava: gente, eu não posso levar um texto de bichinho bonitinho para os meninos, para um homem barbado, não dá. Então, eu tive que começar... eu percebia assim, eles gostavam de hip hop, então eu levava (...) São coisas que os meninos, por incrível que pareça, eles foram me dando elementos para que eu fosse trabalhando com eles.

Paulo Freire (2018) aponta esse movimento de busca pelos conteúdos a serem trabalhados, a partir da leitura de mundo e anseios dos educandos, como condição *sine qua non* para a prática educativa libertária ao assinalar que

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018, p. 116).

A escuta atenta, a pesquisa e a boa observação são fatores que auxiliam as educadoras na construção de desenhos curriculares que mais se aproximem dos educandos. E acreditamos que a docência em EPRL favorece que as educadoras se apropriem da construção curricular, uma vez que a EJA não está sujeita a prescrições curriculares tão rígidas como o ensino dito regular.

Todavia, uma observação se faz necessária, em se tratando da EJA em espaços de privação, as professoras contam com um fator limitador, apontado por Elza: “não é todo e qualquer assunto que você pode levar, jogar para eles e trabalhar”. Ao fazer esta afirmação, a professora se remete a temas que considera impróprios para o trabalho com os educandos em situação de privação, como ela própria indaga: “alguns assuntos, igual no caso de assassinatos, de um feminicídio, essas coisas, como que você vai trabalhar isso lá?” (professora Elza). Esta também é uma preocupação presente na fala das outras professoras entrevistadas, como diz Amélia: “você tem que tomar cuidado, tem que saber o que você leva, quais são os assuntos que você administra lá dentro, quais são os assuntos que você quer abordar”; e também Maria de Lourdes: “mas são coisas que você vai aprendendo mesmo, de não tocar em assuntos que podem ser inflamáveis”.

Percebemos que algumas temáticas são apontadas como evitáveis para o trabalho no EPRL, dentre elas estão assuntos relacionados aos crimes cometidos pelos educandos, como sinaliza a professora Elza, mas também discussões que possam estimular questionamentos a respeito das condições de desumanização a que estes estão sujeitos na UP. É preciso muito tato para com a maneira que se aborda temáticas relacionadas ao próprio sistema prisional, por exemplo. Enquanto estive na escola, presenciei uma situação em que uma colega professora foi “convidada a deixar o contrato de trabalho” porque foi acusada de estar encorajando os alunos a reivindicarem melhores condições no que tocava à alimentação. À época, a gestão da UP alegou que ao incentivar os educandos a questionarem, ela poderia estar colocando a segurança da própria sala de aula em risco, uma vez que a reivindicação

poderia se transformar em um motim. A professora pediu desligamento e o caso foi abafado pela direção escolar. Enquanto educadora, também já deixei de abordar alguns assuntos, como os relacionados à sexualidade, ou ao uso de drogas ilícitas, por exemplo. Isso porque me sentia insegura e considerava que a conversa me deixaria em uma situação desconfortável frente à classe.

Como aponta Maria de Lourdes, a experiência e o tempo ensinam o que pode ou não ser dito e onde se pode chegar em uma conversa. Para tanto, é preciso ter sensibilidade para ouvir e observar, não só os educandos, mas também as demais educadoras mais experientes. Neste sentido, podemos dizer que para todas as sujeitas da pesquisa, a cultura do silêncio que opera na prisão atua como fator limitador de suas práticas e construções curriculares. Na contramão desta lógica, que interdita a entrada de assuntos “inflamáveis” ou “delicados”, que exigem a saída da zona de conforto por parte das educadoras, a pesquisadora Heleusa F. Câmara defende que “um currículo que norteie trabalhos em educação prisional deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos professores” (CÂMARA, 2008, p. 90), ou seja, é preciso que a vida dos educandos, e isso inclui as situações de opressão e desumanização a que eles foram/são submetidos tenha centralidade no ato educativo.

Nessa construção do trabalho docente no ambiente de privação, espaço com tantas especificidades e inédito para a maior parte das educadoras que saem dos cursos de licenciatura, sem experiência até mesmo com a EJA das escolas “extra muros”, faz-se ainda mais necessário, o saber apontado por Freire como a reflexão crítica sobre a prática. De acordo com nosso patrono, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p. 40). Exercício que envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2019), que não pode se dá em uma prática docente espontânea ou ingênua e, que exige que as educadoras estejam predispostas à mudança. Na linha do que assevera Freire, a professora Amélia reflete sobre a consolidação de sua prática docente no espaço de privação no trecho em destaque:

Fabiana: E como que você acha que a sua prática como educadora da escola na prisão foi se consolidando ao longo do tempo?

Amélia: Eu acho que estando aberta a essas transformações. Porque quando você desconhece, você tem que estudar, você tem que ver a melhor forma, tem que ler, tem que avaliar, para você descobrir como que faz isso. Então, eu acho que eu tentei esse caminho, com muita conversa, com

leituras, que falassem um pouco disso, e você vai aprendendo. Não tem muita receita pronta, você vai aprendendo. Porque você está fazendo de um jeito e não deu certo, você pega outro jeito... ah, não deu certo... você vai fazendo as tentativas, até que alguma tentativa dê certo. E quem vai te indicar esses caminhos, são os próprios alunos. Porque quando você começa a perceber que, de repente, eles gostam mais desse tipo de assunto, de repente, com um texto mais reflexivo, eles aprendem melhor, eles conseguem apurar melhor, de repente um texto mais informativo... isso tudo, quem dá essas pistas, são os alunos. Por isso que eu estou falando que a gente tem que estar muito aberta para descobrir, e estar atenta a esses alunos, porque tudo parte deles.

A reflexão sobre a prática, as tentativas, os erros, a observação e a atenção à resposta dos educandos são elementos que marcam a narrativa sobre a construção do ser educadora na EJA em EPRL para a professora Amélia. Nessa construção, o diálogo aparece como parte constitutiva do próprio ato educativo, como podemos observar no trecho a seguir, em que a professora rememora uma experiência pedagógica vivenciada,

Eu lembro que no dia do trabalhador, dia da mulher, eu levava textos informativos sobre o porquê que aquele dia foi criado. E aí um aluno, quando eu levei o texto falando sobre o dia do trabalhador... eu comecei a falar e ele falou uma coisa muito interessante. Ele olhou para o meu tênis e falou assim: está vendo professora, esse tênis aí que a senhora está usando, nike - sei lá se era nike, a marca que era, mas eu acho que era nike sim -. Ele falou assim: ele é feito na Índia, sob trabalho escravo e não sei mais o que... e deu uma discussão tão legal, porque os outros meninos ficaram curiosos para saber. E eu pouco sabia sobre isso, claro, eu sabia que realmente na Índia, na China, tem alguns países, que tem trabalho escravo e por isso que os produtos chegam a nós com preços baixos. Mas foi uma discussão muito legal, porque ele na verdade, falou das experiências dele, sem querer se expor, ou dizer que é o bambambã, mas não. E eu dou muito essa ênfase para os meus alunos, eu gosto muito que os meus alunos falem, porque eu consigo aprender com eles e a gente tira muito proveito disso e foi uma aula muito boa.

Estar aberta ao diálogo demanda das educadoras a humildade, sem a qual não é possível reconhecer que “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2019, p. 119) e que, enquanto sujeitos a ser mais, todos temos algo a ensinar e a aprender (FREIRE, 2018). A disponibilidade verdadeira à escuta, possibilita que a relação educadora-educando se dê de maneira horizontal, o que permite a professora aprender com os educandos. Como defende Freire em “Pedagogia da autonomia”,

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que se recusa a *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos,

criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece (FREIRE, 2019, p. 122). Grifos do autor

O reconhecimento dos saberes dos educandos e é um elemento presente nas narrativas produzidas pelas educadoras, que reconhecem a Educação de Jovens e Adultos como um espaço oportuno para troca de aprendizagens, em que além de ensinar, é possível aprender, como reflete Elza:

(...) principalmente quando a gente chega, das escolas assim que eu trabalhei, popular e na penitenciária, você chega e é cada escola. Tem momentos que você tem que ficar escutando, não dá para você dar uma aula. E as vezes você consegue dar aula. Eles sabem muito mais coisas, eles é que dão umas aulas para gente, porque eles têm uma bagagem muito maior, inclusive na EJA, muitos têm. Então, acho que isso que é a mudança mesmo, hoje a gente escuta muito mais. Porque a gente chegava: tem que ser assim, tem que ser assado, e não. Hoje a gente está bem mais maleável, eu diria.

A fala de Elza sugere que o tornar-se educadora na EJA em espaços de situação de privação de liberdade envolve o que Freire (2018) qualifica como a superação da contradição educadora-educandos, de modo que se façam ambos educadoras e educandos. Para Freire, a superação desta relação dicotômica, em que de um lado está a professora que ensina e de outro, o educando que aprende é condição fundante da prática educativa a serviço da libertação dos homens e mulheres (FREIRE, 2018).

Na mesma linha do que narrou Elza, no destaque acima, Maria de Lourdes, que começou a trabalhar na escola muito jovem, assim que concluiu a formação inicial, aponta que essa foi uma das primeiras aprendizagens que a docência na Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação de liberdade proporcionou. A professora aprendeu na prática que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2019, p. 31), ao vivenciar um episódio em que passou uma informação errada sobre um determinado estado brasileiro em sala e que um educando que vinha da região, questionou a sua competência para a supervisora da escola, ao fazer uma queixa. Maria de Lourdes reconhece a situação que, à época a deixou desconfortável perante a colega de trabalho, levou-a a repensar a sua prática pedagógica e a começar a se preocupar em ouvir os educandos,

O quanto que ele poderia ter enriquecido a aula e ele perdeu essa oportunidade, porque adulto... E eu aprendi outra coisa também, eu passei o conteúdo e, eu não me lembro, mas, provavelmente, eu não dei oportunidade para ele, de falar. Porque senão talvez, ele teria até falado. Então, eu aprendi com isso também, eu já tinha essa maldade, essa malícia,

então toda vez que eu levava uma coisa diferenciada, eu perguntava (...) para poder não cometer o mesmo erro. E a gente aprende errando mesmo, para melhorar tem que acontecer umas situações assim.

A educadora admite que nesse momento, logo no início de sua experiência docente, não havia espaço para o diálogo na relação estabelecida em sala e que o episódio narrado a provocou no sentido de a partir daí, buscar ouvir e considerar os saberes dos educandos acerca dos temas tratados. Para Paulo Freire este é um saber necessário à prática docente progressista. Como defende o autor, a escola deve não só respeitar os saberes dos educandos, mas ir além ao “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2019, p. 31). Defendemos que em turmas de Educação de Jovens e Adultos, sejam eles privados de liberdade, ou não, os educandos têm ainda mais a ensinar, visto a diversidade de suas experiências e vivências.

A análise do material empírico produzido a partir das narrativas sugere que a preocupação em oportunizar espaços para uma relação dialógica se faz presente nas leituras de si que as sujeitas produzem e, que, ainda que no ambiente da prisão a cultura do silêncio opere de forma tão acentuada, a escola é um espaço em que o diálogo é possível. Afirmção que encontra amparo no trabalho de Onofre e Julião (2013), em que os autores defendem que

os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social, (Scarfò, 2002), *pautando sua prática pedagógica pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento* (ONOFRE; JULIÃO, 2013, P. 62). Grifos nossos

Assim, em meio às contradições, as professoras encontram brechas em que é possível exercer a humana docência (ARROYO, 2019) e andarilhar por práticas pedagógicas que caminham no sentido de uma educação libertadora, que passa pelo reconhecimento da vocação ontológica dos educandos por ser mais (FREIRE, 2018). Na obra “Ofício de mestre: entre imagens e autoimagens” (2019), Miguel Arroyo conceitua como humana docência a prática docente que vai além do ensino dos conteúdos disciplinares, que ao reconhecer os educandos como gente, pauta-se na “dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos” (ARROYO, 2019, p. 53). O trecho a seguir, destacado da narrativa da professora Elza, nos convida a refletir sobre o quanto educar sob a perspectiva da humana docência é importante no espaço de privação de liberdade, ambiente em que toda a estrutura favorece a desumanização,

E já a escola lá na penitenciária, é a única coisa... várias vezes desde que a gente começou, sempre que tem alguma coisa, eles sempre falaram, que um dos fatores, desde quando a gente começou, quando teve a primeira formatura, quando eles tinham uma oportunidade qualquer de falar. Eles sempre faziam questão de ressaltar o seguinte: olha as únicas pessoas aqui dentro da cadeia que tratam a gente pelo nome, são os professores, que tratam a gente com respeito, que pede por favor, que fala obrigado. Então, assim, a escola, para a gente é muito boa, porque resgatou essa coisa da gente, coisa mais humanitária, mais mesmo de atenção, de cuidado. Primeiro porque eles não conversam, é só arrancão, só...então a escola é o lugar aqui que a gente é respeitado, que a gente se sente... faz uma chamada, você é chamado pelo nome...

Elza assinala que a escola é percebida pelos educandos como um espaço de humanização, talvez o único ambiente dentro da Unidade Prisional em que são tratados como pessoas e não detentos (MAEYER, 2013), em que é possível construir relações de respeito mútuo e de troca. Esta é uma das condições apontadas pelas educadoras para que a prática educativa se estabeleça: ler os educandos em situação de privação de liberdade como alunos, sem preocupar-se com o crime cometido e/ou o status de preso. Só assim é possível caminhar no sentido de uma docência que se preocupe com o conhecimento humano, que para Miguel Arroyo (2019), abrange “as artes de sobreviver, de dominar conhecimentos e técnicas, de aprender as leis que regulam a natureza, o meio ambiente, o entorno social, conhecer a cidade, os processos de produção, as relações sociais, relacionar-se com o mundo e com a sociedade” (ARROYO, 2019, p. 55).

Nessa perspectiva, de assinalar a relevância de práticas educativas em EPRL que transcendam os conteúdos disciplinares e façam sentido para a vida dos educandos, Elionaldo Julião (2020), que se dedicou a estudar o impacto da educação e do trabalho na reincidência penal, defende a tese de que a educação dentro do sistema prisional, “vai além da simples aquisição de conhecimentos e garantia de direitos constitucionais. É perspectiva de mudança de vida, de autoestima e outras competências e habilidades para vida tanto individual quanto social” (JULIÃO, 2020, p. 245). Afirmção que nos remete à narrativa de Maria de Lourdes, que faz referência a um momento marcante em sua experiência docente na prisão:

E ele falava comigo que o sonho dele era tirar carteira de motorista, e para isso ele tinha que aprender (a ler). Eu falava: é seu sonho? Então, vamos aprender! Pois ele aprendeu, Fabiana, com uma tal intensidade. E assim, ele chegou a sair e retornar, até pelo mesmo crime na verdade, que era tráfico de drogas. E eu lembro que todas as vezes que ele me via, ele falava: não a d. Maria de Lourdes me ensinou a ler e a escrever, eu realizei meu sonho com ela! Aquilo foi tão gratificante de ouvir (...)

A pena de privação de liberdade, que sujeita os homens e mulheres encarcerados a condições de opressão e desumanização, não retira dos sujeitos a possibilidade de sonhar, afinal, como nos ensina Paulo Freire (2018), os homens são seres de busca por ser mais, que têm como vocação ontológica humanizar-se. Ao criar espaços para que o educando compartilhasse seu sonho e, incentivá-lo no sentido de o ajudar a alcançá-lo, Maria de Lourdes nos dá o testemunho de sua crença nos educandos. Esta é uma tarefa para educadoras humanistas, que buscam orientar suas práticas pedagógicas sob uma perspectiva libertadora de educação, nas palavras de Paulo Freire:

Sua ação, identificando-se, desde logo, 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 na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2018, p. 86).

O quão difícil é assumir a tarefa de crer no potencial criador e na vocação ontológica dos homens e mulheres que por algum motivo encontram-se na situação de privação de liberdade? O quão difícil é encontrar caminhos possíveis para exercer essa crença e agir coerentemente, em uma estrutura de poder que nega o diálogo? Como aponta Freire, é imperativo para a educadora e o educador progressista estar convencida de que o trabalho educativo é uma especificidade humana (FREIRE, 2019). Deste modo, acreditamos que ao crer na vocação ontológica dos educandos da EJA em EPRL, as educadoras têm como perspectiva que o quefazer educativo sempre “é realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 2019, p. 141).

Como especificidade humana, a educação, em qualquer espaço que seja, incluindo a prisão, pode ser um instrumento de auxílio na busca de cada indivíduo por ser mais. No trabalho “A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte” (2013), Elizabeth de Lima Gil Vieira defende que a escola inserida no ambiente prisional deve criar contradições, ao seguir na contramão do sistema que oprime e, “constituir-se como projeto pedagógico de compreensão de mundo, para que os sujeitos ali presos possam entender que o papel deles no mundo pode ser outro além daquele” (VIEIRA, 2013, p. 108). Ainda que não possamos dizer sobre o projeto político pedagógico que guia o trabalho educativo da escola de nosso interesse, uma vez que não tivemos acesso a este documento, nos arriscamos a dizer que as narrativas produzidas pelas sujeitas da pesquisa sugerem que esta é uma

preocupação que constitui a sua docência no espaço de privação. Foi com entusiasmo que Maria de Lourdes narrou o trecho a seguir,

(...) o Leandro, ele era um desenhista maravilhoso, mas tinha muita dificuldade de aprendizagem, eu também o conheci nos primeiros anos de escola. Tenho até uma pasta com todos os desenhos que ele me entregou, porque os desenhos dele eram maravilhosos. Eu tenho esses desenhos guardados comigo. E eu sempre falava com ele: cara... ele sempre falava: eu tenho muita dificuldade, professora, você me ensina hoje e amanhã eu já não sei nada. E tinha mesmo algo a mais, que tinha que ser investigado, ele tinha muita dificuldade, talvez até pelo excesso do uso de drogas. E eu falava com ele: tenta buscar dentro do que você sabe fazer uma profissão. E assim, um colega do Wilian, um dia chegou para mim e falou: poxa o Leandro mandou um salve para você. Eu falei: ah é?! Você tem o contato dele? Ele sumiu. E ele disse: ele é um ótimo tatuador lá em Cabo Frio.

Fabiana: Que legal.

Maria de Lourdes: Eu falei: gente, ele seguiu aquilo. E ele: Ele disse que você deu a dica para ele, e com isso ele conseguiu, escolheu outro caminho... E ele falou assim: olha ele mandou um salve para você, porque foi muito bacana o que aconteceu na época, que ele lembra de você falar e tal. Eu falei gente: eu tenho as coisas dele, fiz questão de guardar! Foi algo que marcou demais a minha vida. Foi um dos meus primeiros alunos, quer dizer que eu não errei tanto. Posso ter errado em muitos conteúdos, mas teve acertos também.

Em meio aos desafios impostos pela falta de preparo para o trabalho na modalidade nos cursos de formação inicial; por nossas experiências educacionais que na maior parte do tempo são pautadas em práticas bancárias de educação; e pela estrutura da prisão que favorece a desumanização, as educadoras encontram brechas e resistem. Resistem pela conquista do diálogo; por reconhecerem nos educandos sujeitos vocacionados a ser mais; por instiga-los a refletir sobre as relações homens-mundo; e pela tentativa de desenvolver práticas educativas significativas para a vida dos sujeitos em privação de liberdade. Práticas como a descrita por Elza, que possibilitem aos educandos, ainda que por algum tempo, deixar de lado o título de prisioneiros e imaginar uma outra vida,

(...) teve uma vez que eu inventei um projeto lá que era assim: Li gostei, leia você também. Eles tinham que ler um livro, e na época até a Amélia que era a bibliotecária. E a bibliotecária tinha que fazer um projeto, eu falei, então, vamos fazer esse projeto assim... a gente faz juntas. E na época eu combinava com os alunos: não vou escolher o livro, vocês podem escolher o livro que vocês quiserem, de acordo com o assunto que vocês queiram, só que vocês têm a obrigação de trazer pra mim. Vocês têm até o início do mês para fazerem, têm que fazer um texto, pode ser uma carta, uma redação, o jeito que você vai escrever, não interessa. Mas você vai ler e um livro que você tenha gostado, você vai recomendar, dizer porque você acha que a pessoa deva ler o livro. E foi muito legal, as vezes eles falavam: professora, a bibliotecária não passou aqui, não vai dar tempo de a gente ler o livro! Às vezes eu passava e eles cobravam, porque eles queriam

participar. Foi um ano assim muito legal, uma turma que eles gostavam mesmo, toda atividade que você propunha para eles fazerem, eles faziam, sabe!? Teve uns, eu não lembro... eu guardei, mas tenho que ver onde que está, depois no dia que eu for mexer na minha papelada, eu vou te mandar, de repente serve para ilustrar o seu trabalho. Eu guardei uns textos assim, muito bacanas que um menino fez. Até guardei o começo, ele começa mais ou menos assim: “eu estava lá em casa, tranquilo na minha rede, aí lembrei do livro tal... (eu falei que eles tinham que colocar o nome do livro, o autor), eu estava lendo o livro, (não lembro mais o livro que era) e lembrei, achei que você vai gostar” ... e, contando assim... mas saiu cada texto maravilhoso, esse foi muito legal.

Não seria possível andarilhar em busca dessas brechas e preocupar-se em oportunizar práticas educativas pautadas por pressupostos de uma educação libertadora, se as sujeitas da pesquisa não se abrissem ao gosto e a coragem de querer bem os educandos (FREIRE, 2019). Como nos ensina o mestre Paulo Freire, “significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2019, p. 138). Compromisso que nos leva a enfrentar o desafio de estimular os sujeitos a reconhecerem-se como homens que estão no mundo, que como seres históricos podem transpor as situações que lhes são impostas (FREIRE, 2018), e, que por vezes provoca um certo incômodo, como nos conta a professora Amélia:

E eu lembro que eu falava lá na penitenciária, que todos os questionamentos que os alunos faziam a mim, eu levava para a direção e a direção falou comigo uma vez que eu dava muita atenção para os meus alunos. E eu falei: mas é isso que eu quero, eu quero que os meus alunos sejam críticos. Eu não quero formar um bando de gente que fala amém, que não sabe construir, não sabe ter a concepção da vida, dos seus direitos. Não quero isso não, mesmo aqui dentro do sistema prisional, eu quero que eles saibam que eles sempre vão ter voz ativa. Eu acho que o aluno, a gente tem esse compromisso com o aluno, de fazê-lo despertar, ele não tem que ficar calado mediante as suas imposições. E a direção de lá da penitenciária, sempre ficava assim... porque o aluno sempre me perguntava e quando não tinha resposta, ou a resposta não era em relação a minha função, eu levava para quem fosse de direito. E isso caía sempre dentro da escola, eu sempre falei, o aluno, a gente tem que dar essa voz ativa para ele, eu acho que a sala de aula perpassa isso, porque se for para todo mundo ficar igual vaquinha de presépio...eu acho que esse não é o objetivo, a gente tem que fazer com que esses alunos sejam críticos mesmo, de uma maneira consciente, uma maneira educada, e a gente tem que mostrar o que é ruim, e eles é que vão saber, na sua trajetória lá é que vão fazer, mas eu acho que a gente tem que despertar isso no aluno.

Como defendemos ao longo deste texto, não interessa à lógica desumanizante que opera na prisão, que a educação instigue os educandos a perguntar e/ou refletir sobre a sua realidade. Este não é o ideal de educação que serve ao opressor que, como aponta Freire em

sua mais importante obra, “não suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2018, p. 106). Deste modo, assumir uma postura problematizadora, não só perante os educandos, mas também diante da direção da instituição escolar, impôs enfrentamentos à professora, que por vezes teve a sua atitude lida como um ato licencioso. O que se espera da escola no contexto de privação? Que ela opere no sentido de favorecer os educandos em sua busca por ser mais, ou apenas como um espaço para socialização e uma oportunidade para remição?

Não chegamos até aqui fazendo uma leitura ingênua, pelo contrário, perspectivadas pelo pensamento freiriano, reconhecemos que “a educação reflete a estrutura do poder” (FREIRE, 2018, p. 86). E que deste modo, é preciso reconhecer que há muitos limites objetivos e subjetivos que condicionam a coerência entre a palavra e ação, no sentido de contribuir para a realização do quefazer educativo pautado no diálogo, e em práticas libertadoras da educação. Todavia, as narrativas produzidas, nos permitem reconhecer o esforço das sujeitas da pesquisa que, ao deixarem-se afetar pela educação no espaço de privação de liberdade, encontram brechas e operam nas contradições buscando apoio nas trocas com as demais educadoras, em materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com jovens e adultos, na construção de um quefazer educativo que se aproxime mais dos interesses dos educandos e na busca pela escuta e pelo diálogo.

Considerações Finais

O Brasil é o terceiro país que mais encarcera no mundo, dentre essa população, encontra-se uma maioria de homens, jovens, negros, pobres e com baixo índice de escolaridade. Assistimos a um crescimento acentuado do fenômeno apontado por Loïc Wacquant (2011) como o aprisionamento da miséria, em que as prisões cumprem o papel de manter a massa dos indesejáveis longe da sociedade, sob o pretexto de conter a criminalidade e aumentar a segurança dos “cidadãos de bem”. Neste contexto, de crescimento “desordenado” da população prisional, assistimos ao aumento desproporcional da demanda potencial por educação escolar nas prisões, em relação ao número de presos em atividade escolar no país.

Ainda que tenhamos percorrido avanços importantes no que toca à temática da educação escolar nas prisões, dentre os quais destacamos: a regulamentação da remição da pena pelo estudo, instituída pela Lei nº 12.433/2011 (BRASIL, 2011); as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010); o crescimento da produção acadêmica e a consolidação do campo de estudos com interesse na EJA em EPRL; há muito o que andarilharmos no sentido da garantia do direito social à educação para a população em privação de liberdade do país. Defendemos que a garantia deste direito, perpassa: (i). pela oferta de vagas que acompanhe a demanda dos sujeitos encarcerados; (ii). pela seguridade do acesso e permanência de todos que assim desejarem às atividades escolares nas prisões; (iii). pelo envolvimento de toda a equipe profissional da UP, em especial os policiais penais, no que toca à viabilização das atividades educacionais; (iv). pela realização de um trabalho educativo que seja significativo para os educandos, de modo a auxiliá-los em sua busca por ser mais; (v). pela garantia de condições dignas de trabalho para as educadoras que atuam no Sistema Prisional, o que envolve formação inicial e continuada e a valorização das profissionais, que se expressa inclusive na criação de lotação de vagas para atuação específica nesse contexto.

Não obstante os avanços mencionados acima e todo o esforço dos pesquisadores, pesquisadoras e militantes que lutam para que a educação em EPRL seja reconhecida como parte integrante da Educação de Jovens e Adultos, presenciamos o silenciamento da temática nos cursos de licenciatura. Fato que leva grande parte das professoras a chegar nas escolas inseridas nas UP sem nenhum tipo de experiência ou discussão a respeito das especificidades que envolvem a modalidade. Assim, diante de um contexto totalmente inédito, dos desafios

impostos pelo ambiente e da complexidade que caracteriza a escola inserida na penitenciária, as professoras iniciam a prática docente e constituem-se como educadoras da EJA no contexto de privação de liberdade. Isto é, sua formação se dá fundamentalmente em serviço. Ainda que a dimensão da formação na escola seja uma dimensão fundamental da construção da profissionalidade docente, na linha do que defende Maurice Tardif (2012), é imprescindível garantir nos espaços de formação das educadoras e educadores o debate em torno da EJA em contexto de privação de liberdade. Afinal, a efetivação do direito à educação de qualidade social, passa pela oferta da EJA que se assenta na afirmação e trato de suas especificidades particulares (CURY, 2000), o que inclui a formação especializadas dos inúmeros profissionais atuantes na escola no cárcere. Na defesa da educação como direito humano de todos e com o intuito de contribuir para o debate sobre a docência nos espaços de privação, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como se dá o processo de construção do ser educadora no contexto da EJA em um espaço de privação de liberdade. Buscando compreender: (i). Quais leituras de si as professoras produzem em suas práticas docentes na EJA em EPRL? (ii). Quais desafios precisam enfrentar para se constituírem como educadoras nessa modalidade? (iii). Como a experiência da docência na penitenciária afeta sua compreensão acerca do que significa ser professora?

A análise dos dados produzidos a partir das entrevistas narrativas, reforça a nossa argumentação inicial: é a partir da prática profissional que as professoras se forjam educadoras no contexto da EJA em EPRL. Isto significa que a formação em serviço provoca uma série de reflexões, necessários enfrentamentos, deslocamentos e desconstruções acerca do que significa ser professora nessa realidade educativa tão inédita e singular. Ao narrarem suas experiências profissionais, as sujeitas da pesquisa destacam alguns elementos como centrais neste processo de tornarem-se educadoras no contexto da prisão, como: a troca de experiências e aprendizagens com as demais docentes; a busca por recursos pedagógicos adequados às especificidades da EJA; a imposição de limites ao sentimento de medo gerado pelo ambiente prisional e pelas leituras que circulam no senso comum acerca de seus sujeitos; e a necessidade de construir a observação atenta, a escuta dos educandos e relações de diálogo com aqueles que experimentam em seus percursos de vida e existenciais a cultura do silêncio, portanto, o sequestro de sua voz e de sua própria humanidade.

A abertura ao diálogo aparece nas leituras de si que as educadoras produzem como condição fundante para a prática docente na escola da EJA em espaços de privação de liberdade. Para nossas parceiras de pesquisa, é preciso disponibilidade para ouvir os

educandos, bem como considerar os seus interesses, sonhos, anseios e conhecimentos em suas construções curriculares, de modo a tornar as aulas mais atrativas e significativas. Movimentos que aprenderam na prática, a partir de tentativas, erros e de muita troca com as outras professoras da escola, já que as discussões sobre a docência e os educandos da EJA não esteve presente em seus cursos de formação inicial.

Dentre os principais desafios enfrentados pelas professoras neste constituir-se educadora na escola inserida no sistema prisional, destacamos: o medo e a insegurança causados pelo ineditismo e pela tensão que envolvem o ambiente da prisão onde a preocupação primeira é sempre a segurança, e não o pedagógico, como deveria ser em uma escola; a falta de contato com discussões sobre a modalidade nos cursos de formação inicial; a estrutura arquitetônica do local, que dentre outras coisas, dificulta o acesso às salas de aula; a escassez de recursos didáticos, como xerox, por exemplo; a imposição de limites no que toca ao uso de diversos instrumentos, como aparelhos tecnológicos; o relacionamento com a equipe de segurança, que em certa medida não reconhece o trabalho educativo como um direito das pessoas encarceradas; a ambientação no sistema prisional, que envolve a aprendizagem quanto às regras e especificidades do local, dentre elas, os limites em relação aos materiais e ao que pode ou não ser um assunto tratado na sala de aula; e a construção curricular, uma vez que as professoras reconhecem a necessidade de construir aulas “diferentes” das praticadas nas escolas “da rua”, que despertem o interesse e façam sentido para a vida dos educandos.

Constituir-se educadora nesses espaços exige a busca por meios para o enfrentamento destas e, de mais um tanto de outras situações desafiantes. Dentre as estratégias que se fazem presentes nas narrativas das educadoras sujeitas da pesquisa estão: as trocas com as colegas de profissão; a busca por materiais didáticos mais adequados à modalidade EJA; a tentativa de construção do diálogo, ao passo que as educadoras afirmam oportunizar espaços para que os educandos contem sobre suas angústias, anseios e vivências nas aulas; a aproximação a presos que são lidos como referências positivas e que podem ser aliados no sentido de se estabelecer um ambiente favorável ao ato educativo em sala; a preocupação com a autodesvalia, sentimento tão presente nas leituras de si dos educandos, e que as educadoras procuram combater através do endosso a respeito da potencialidade de cada sujeito a ser mais; o esforço por trazer as experiências e interesses dos educandos para a construção curricular, o que exige que as professoras em alguma medida, subvertam os currículos

prescritos e abram possibilidades para alterar o rumo da aula previamente planejada, como nos contou Amélia, na narrativa sobre a aula a respeito do dia do trabalhador, por exemplo.

A experiência docente no EPRL atravessa não só a vida profissional das educadoras, mas também as suas subjetividades. O convívio tão próximo de homens e mulheres que vivem de forma acentuada a condição de opressão e desumanização, desperta um olhar mais humano, a partir do qual as sujeitas procuram superar as suas leituras ingênuas e não raro, marcadas por preconceitos acerca das pessoas encarceradas, e, mostram-se abertas a reconhecê-los como sujeitos oprimidos, seres em situação (FREIRE, 2002). A concepção do que é ser professora também é afetada, uma vez que as educadoras reconhecem que a docência na EJA em prisões vai muito além da preocupação inicial que envolve os conteúdos, as prescrições curriculares e a educação formal. Ser educadora no contexto de privação, exige que em alguma medida, elas desempenhem o papel de psicólogas, conselheiras, ouvintes, e até assistentes sociais, exigências que prescindem da crença na humanidade e em sua vocação a ser mais.

Acreditamos que a presente pesquisa contribui para o campo de estudos voltado para a EJA em EPRL na medida em que fomenta o debate acerca da docência nestes espaços e que traz para o cenário as narrativas e as leituras, de si e do mundo, das educadoras, que por diversas vezes são silenciadas. Como assinalamos no decorrer deste texto, este ainda é um desafio para as pesquisadoras e pesquisadores que intentam investigar a escola no ambiente prisional: conseguir permissão para acessar o espaço “dentre os muros” e dialogar com os seus sujeitos. No decorrer de nosso trabalho investigativo nos deparamos com esta dificuldade, no que toca à autorização para adentrar o espaço fechado da penitenciária, problema que foi agravado em razão da crise sanitária e humanitária que vivemos com a pandemia de Covid-19. Os desafios enfrentados nos impeliram a repensar os objetivos e sujeitos da pesquisa e, depois dessa primeira inflexão, ainda foi necessário adequarmos os instrumentos metodológicos do novo projeto, já que não foi possível encaminhar os questionários às educadoras da escola. Fazeres que provocaram ansiedade, mas que certamente contribuíram para minha formação enquanto professora que intenta ser pesquisadora no campo da EJA em prisões, espaço marcado por tensões e impedimentos, que, portanto, exige abertura à mudança, capacidade de adaptação aos imprevistos e persistência.

Em relação às expectativas para estudos futuros, esperamos encontrar fôlego para retomar nosso projeto inicial de pesquisa, afetado pela pandemia de Covid-19, e andarilhar

em busca da compreensão de como a escola aparece nas leituras de mundo dos educandos da EJA em contextos de privação. As narrativas produzidas na presente pesquisa, sugerem que as educadoras percebem a escola como um espaço de resistência à cultura do silêncio (FREIRE, 1982), em que o diálogo é possível, muito nos interessa saber o que os educandos têm a dizer sobre isso.

Para além das aprendizagens no que diz respeito aos percalços da construção metodológica da pesquisa, o percurso deste trabalho afetou a construção da Fabiana educadora. Me permitir estar presente no texto e trazer parte da minha narrativa de vida, que é tão próxima das narrativas das sujeitas da pesquisa, em especial no tempo da formação inicial, provocou reflexões sobre nossas trajetórias enquanto trabalhadoras, sobre as barreiras que precisamos transpor para ocupar o lugar que - para o sistema capitalista, que odeia os pobres - afrontosamente ocupamos, ao concluir um curso de Educação Superior. Trajetórias que trazem mais semelhanças do que diferenças, das vidas dos educandos da EJA, em grande parte também trabalhadores, moradores das periferias, filhos de pais e mães não escolarizadas.

Dialogar com colegas que se constituíram enquanto educadoras na Educação de Jovens e Adultos em EPRL, escutar sobre suas histórias, realizações e desafios, me instigou a pensar no quanto nós professoras temos a dizer e a ensinar. Não me refiro a conteúdos disciplinares, mas aos saberes sobre o que é ser professora; sobre como é possível, ainda que de maneira um tanto intuitiva e, não por todo tempo, operar nas brechas de um sistema desumanizador e construir relações de humanização; sobre a necessidade de ler os presos como educandos, independente do crime cometido; sobre estar disposta a ouvir e acreditar que somos seres inacabados, por isso sempre sujeitos a mudanças.

A aproximação ao trabalho do eterno professor Paulo Freire e de autores e autoras que pesquisam e militam no campo da EJA em prisões me soou como um convite para a assunção de um compromisso que se faz urgente: a defesa da garantia do direito de todos e todas à educação e a realização de sua vocação ontológica, que é ser mais. Defesa que só se faz legítima na luta com os oprimidos, que não pode dar-se fora do amor, da esperança, da boniteza, da alegria, da justa raiva e da crença no mundo e nos homens. Assim, terminamos com as palavras carregadas de beleza e de esperança do poeta amazonense Thiago de Mello (2000), companheiro de Freire na luta pela libertação dos esfarrapados do mundo:

*Artigo III:
Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

Referências

- ANDRE, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2010.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?. **Educação e Realidade**, v. 38, nº 1, p. 179-204, 2013.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10/11/2017.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Diário Oficial da União. Brasília, 11 julho. 1984. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em 11/07/2017.
- BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14/08/2020.
- BRASIL Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Conselho Nacional de Educação- Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 14/08/2020.
- BRASIL; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN Atualização Junho de 2017, 2019.
- CABRAL, P.; ONOFRE, E. M. C.; LAFFIN, M. H. L. F. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação e Realidade**, v. 45, nº 2, 2020.
- CÂMARA, H. F. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. In: MACHADO, M. M. **Formação de Jovens e Adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 85-102.
- CARVALHO, Odair França de. A educação que leva ao trabalho — o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, p. 79-97, 2016.
- CASSAB, M. Educadores de Ciências e Biologia da EJA e seus percursos de construção curricular. **Anais da V Semana da Faculdade de Educação**, Juiz de Fora, v. 1, p. 1-8, 2019.
- CASSAB, M. Entre saberes curriculares prescritos e os educandos da EJA: qual educação em Ciências?. **XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Rio de Janeiro, 2020.
- CASSAB, M. Tornar-se uma educadora de Ciências na EJA: a construção curricular em torno dos desafios de superar uma concepção aulista de docência na modalidade. **Anais do VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE e IISCEB**, 2021.
- CASSAB, M.; GABRIEL, ; CANELLA,. Quem são os educadores de Ciências da EJA e suas escritas curriculares. **Anais do 3º Seminário Interno do Laboratório de**

Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos, Rio de Janeiro, p. 1-3, 2019.

CHAVES, I. M. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. ano 21, v. 01, p. 86-93, 2000.

CÔRTEZ, Micael. Portas Entre Abertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade-para além do espetáculo.. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 4, n. 2, p. 351-376, 2014.

CURY, C. R. J. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. MEC/CNE. Brasília. 2000.

CURY, C. R. J. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n 134, p. 293-303, maio/agosto 2008.

CZERNIAWSKI, Gerry. A race to the bottom—prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 2, p. 198-212, 2016.

DA SILVA SOUZA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**, João Pessoa, p. 441-456, 2007.

FILGUEIRAS, L. A. M. **Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século**. Anais do V Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. [S.l.]: [s.n.]. 1997. p. 895-920.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª. ed. São Paulo : Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não - Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo : Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 59ª. ed. Rio de janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia - O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FRIGOTTO, G. O ataque á educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **RevistAleph**, p. 13-32, 2019.
- GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GILL, S.; GOODSON, I. Método de história de vida e narrativa. In: SOMEKH, B. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 215-224.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social**. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1994.
- GOODSON, I. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 2015.
- IOANNIDOU, Elena; KIOURTI, Elisavet; CHRISTOFIDOU, Christina. Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison school of Cyprus. *Research Papers in Education*, v. 34, n. 5, p. 597-620, 2019.
- IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. O presídio feminino como espaço de aprendizagens. **Educação e Realidade**, v. 38, nº1, p. 113-136, 2013.
- IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, nº 98, p. 61-78, 2016.
- JOSÉ DE SOUZA, Wemberson; DE SOUZA, R. F.; CELESTE, Maria. Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina: Acesso, Cerceamentos e Sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, v. 27, 2019
- JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.
- JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, nº98, p. 25-42, 2016.
- JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. **Trabalho e Educação**, v. 26, nº 1, p. 117-134, 2017.
- JULIÃO, E. F. **Sistema Penitenciário Brasileiro: Aspectos Conceituais, Políticos e Ideológicos da Reincidência**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Ravan, 2020.
- JULIÃO, E. F.; GODINHO, A. C. F. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões**. 1ª. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Cap. 3.
- LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. **Educação e Realidade**, v. 38, nº 1, p. 155-178, 2013.

MAEYER, M. D. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação e Realidade**, v. v 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MELLO, T. D. Os estatutos do homem. **Comunicação e Educação**, v. n. 19, p. 103-106, 2000.

MINAS GERAIS. Plano Estadual de Educação nas Prisões. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

NUTBROWN, Cathy et al. Family literacy in prisons: fathers' engagement with their Young children. *Research Papers in Education*, v. 34, n. 2, p. 169-191, 2019.

OLIVEIRA, C. B. F. D. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). **Educação e Pesquisa**, v. 39, nº 4, 2013.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, nº 96, p. 239-255, 2015.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, p. 43-59, 2016.

ONOFRE, E. M. C.; FERNANDES, J. R.; GODINHO, A. C. F. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**, v. 38, nº 1, p. 51-69, 2013.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTTI, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 149-162, ago/dez 2016.

ONOFRE, E. M. M. A prisão: instituição educativa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, p. 43-59, 2016.

PAIVA, J. Prefácio. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas Prisões**. 1º. ed. Jundiaí: Paco editorial, 2019. Cap. Prefácio.

PENIDO, F. J. **Conhecendo a educação básica de Minas Gerais em seis gráficos**. Fundação João Penido. Belo Horizonte, p. 1-5. 2020.

PENNA, M. G. D. O.; CARVALHO, A. F. D.; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. **Cardenos Cedex**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8ª. ed. São Paulo: Cortês, 1993.

POEL, M. S. V. D. **Vidas aprisionadas: relatos de uma prática educativa**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

- RANGEL, Hugo. Educación contra Corriente em las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza v sel castigo. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 1, p. 15-32, 2013.
- RODRIGUES, F. D. M. M. **Relatório final de pós-doutorado 2017-2018**. Universidade Federal Fluminense. Niterói, p. 1-18. 2019.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre : ArtMed, 2000.
- SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução das desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 31ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- SCARFÓ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de La escuela y de los educadores de adultos em las cárceles. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, 2016.
- SCARFÓ, Francisco; LALLI, Florencia Pérez; MONTSERRAT, Ivana. Avances em la Normativa del Derecho a la Educación em Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 1, p. 71-92, 2013.
- SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 36, n. 98, p. 9-24, 2016
- SILVEIRA , D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA , D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos e a sua formação. **Educação em Revista**, v. n. 47, p. 83-100, 2008.
- SOUZA, M. C. R. F. D.; NONATO, E. M. N.; FONSECA , M. D. C. F. R. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2020.
- SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P.; NONATO, E. M. N. Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situaçã de privação de liberdade. **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, p. 1-19, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; RAYMOND , D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2013.
- VEYL, R. S. B. Entre o Fato e o Discurso: o Método APAC e sua Efetividade no Cenário. **Alethes**, 06, n. 11, maio-agosto 2016. 268-286.
- VIEIRA, E. D. L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação e Realidade**, v. 38, nº 1, p. 93-112, 2013.

WACQUANT, L. **As Prisões da Miséria**. 2^a. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2011.

Apêndice A – Levantamento dos artigos sobre o tema educação prisional, publicados em revistas Qualis A1 em educação, entre anos de 2011 e fevereiro de 2021

Revista	Título do Artigo	Ano	Referência	Disponível em
Arquivos analíticos de políticas educativas	Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade	2013	SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 21, p. 1-19, 2013.	https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1335/1157
Arquivos analíticos de políticas educativas	Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: acesso, cerceamentos e sentidos	2019	JOSÉ DE SOUZA, Wemberson; DE SOUZA, R. F.; CELESTE, Maria. Práticas de Leitura em uma Penitenciária Masculina: Acesso, Cerceamentos e Sentidos. Education Policy Analysis Archives, v. 27, 2019.	file:///C:/Users/LeandroManso/Downloads/4001-18448-1-PB.pdf
Cadernos CEDES	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	2015	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Cadernos CEDES, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf
Cadernos CEDES	Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro	2016	SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro. Caderno Cedes. Campinas, v. 36, n. 98, p. 9-24, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00009.pdf

Cadernos CEDES	Escola na ou da prisão?	2016	JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão. Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf
Cadernos CEDES	A prisão: instituição educativa?	2016	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, p. 43-59, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf
Cadernos CEDES	Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso	2016	IRELAND, Timothy Denis; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00061.pdf
Cadernos CEDES	A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia entre educação e trabalho	2016	CARVALHO, Odair França de. A educação que leva ao trabalho — O trabalho que leva à escola: Superando a dicotomia entre Educação e trabalho. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79 – 97, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00079.pdf
Cadernos CEDES	Debates: sobre el rol de La escuela y de los educadores de adultos em las cárceles	2016	SCARFÓ, Francisco José; CUELLAR, Maria Eugenia; MENDOZA, Deborah Sabrina. Debates: sobre el rol de La escuela y de los educadores de adultos em las cárceles. Cadernos CEDES, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, 2016.	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00099.pdf
Cadernos CEDES	A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência	2016	PENNA, MG de O.; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do	http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-

			pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência. Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.	ccedes-36-98-00109.pdf
Educação e pesquisa	A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)	2013	OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Educação e Pesquisa, v. 39, n. 4, p. 955-968, 2013.	http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf
Educação & Realidade	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	2013	ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 179-204, 2013.	http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf
Educação & Realidade	A educação na prisão não é uma mera atividade	2013	MAEYER, Marc De. A educação na prisão não é uma mera atividade. Educação e Realidade, p. 33-49, 2013.	file:///C:/Users/LeandroManso/Downloads/30702-149635-1-PB.pdf
Educação & Realidade	A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas	2013	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.	http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf
Educação & Realidade	Educación contra Corriente em las cárceles Latino americanas: la Enseñanza v sel castigo	2013	RANGEL, Hugo. Educación contra Corriente em las Cárceles Latino americanas: la enseñanza v sel castigo. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 15-32, 2013.	http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/03.pdf

Educação Realidade	&	Avances en la normativa Del derecho a la educación em cárceles de la Argentina	2013	SCARFÓ, Francisco; LALLI, Florencia Pérez; MONTERRAT, Ivana. Avances en la Normativa del Derecho a la Educación em Cárces de la Argentina. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 71-92, 2013.	http://www.scielo .br/pdf/edreal/v38 n1/06.pdf
Educação Realidade	&	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	2013	VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 93- 112, 2013.	http://www.scielo .br/pdf/edreal/v38 n1/07.pdf
Educação Realidade	&	O presídio feminino como espaço de aprendizagens	2013	IRELAND, Timothy D.; DE LUCENA, Helen Halinne Rodrigues. O presídio feminino como espaço de aprendizagens. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 113-136, 2013.	http://www.scielo .br/pdf/edreal/v38 n1/08.pdf
Educação Realidade	&	O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade	2013	LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NAKAYAMA, Andréa Rettig. O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade. Educação & Realidade, v. 38, n. 1, p. 155-178, 2013.	http://www.scielo .br/pdf/edreal/v38 n1/10.pdf
Revista de Política educacional		A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context	2016	CZERNIAWSKI, Gerry. A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context. Journal of Education Policy, v. 31, n. 2, p. 198-212, 2016.	https://www.tandf online.com/doi/fu ll/10.1080/026809 39.2015.1062146 ?scroll=top&need Access=true
Research Papers in Education		Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison school of Cyprus	2019	IOANNIDOU, Elena; KIOURTI, Elisavet; CHRISTOFIDOU, Christina. Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison	https://www.tandf online.com/doi/fu ll/10.1080/026715 22.2018.1524925

			school of Cyprus. Research Papers in Education, v. 34, n. 5, p. 597-620, 2019.	
Research Papers in Education	Family literacy in prisons: fathers' engagement with their young children	2019	NUTBROWN, Cathy et al. Family literacy in prisons: fathers' engagement with their young children. Research Papers in Education, v. 34, n. 2, p. 169-191, 2019.	https://www.tandfonline.com/toc/rred20/34/2?nav=tocList
Revista Brasileira de Estudos da Presença	Portas entre abertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade - para além do espetáculo...	2014	CÔRTEZ, Micael. Portas Entre Abertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade-para além do espetáculo.. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 4, n. 2, p. 351-376, 2014.	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602014000200351&lng=en&nrn=iso&tlng=pt
Educação e Realidade	EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade	2020	CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. Educação & Realidade, v. 45, n. 2, 2020.	https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/96663
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro	2020	SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, n. ahead, 2020.	https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/index

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice B - Análise dos artigos com o tema educação prisional, publicados em revistas Qualis A1 em educação, entre os anos de 2011 e janeiro de 2021

Artigo	Foco	Sujeitos da pesquisa	Referencial teórico	Metodologia	Local de realização da pesquisa
Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade	Experiências educativas escolarizadas de mulheres, jovens e adultas, em situação de aprisionamento, no Estado de Minas Gerais	Educandas em situação de privação de liberdade em uma penitenciária mineira	A teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot deu subsídio as análises realizadas na pesquisa.	A coleta de dados se deu por meio de questionários, entrevistas e análise documental.	Minas Gerais
Práticas de leitura em uma penitenciária masculina: acesso, cerceamentos e sentidos	O objetivo do artigo é discutir práticas de leitura de alunos da EJA em uma penitenciária masculina.	Educandos em situação de privação de liberdade em uma penitenciária mineira.	O referencial teórico mobiliza autores do campo do letramento e que se dedicam ao estudo do território.	Foram utilizadas como metodologia de pesquisa observações em aulas e entrevistas com os sujeitos.	Minas Gerais
Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	O foco do artigo é refletir sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.	Não há sujeitos na pesquisa.	O recorte teórico estabelecido para a construção do texto vincula-se a estudos desenvolvidos pela autora que se ancoram em pesquisadores que defendem a escola como prática social	Como metodologia para a construção do texto foram utilizados dados coletados em entrevistas com professores e alunos, conversas informais e observações sistemáticas com	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.

			relevante nos espaços prisionais.	educadores da EJA em EPRL em cursos de formação continuada. Entretanto, o trabalho não traz nenhuma referência direta a tais entrevistas.	
Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário brasileiro	O artigo versa sobre as relações entre as diversas áreas de conhecimento e respectivos profissionais que atuam na execução penal no sistema penitenciário brasileiro, problematizando a subordinação epistemológica das ciências humanas, sociais e biológicas às ciências jurídicas.	Não há sujeitos na pesquisa.	Os autores abordam o tema do texto sob uma perspectiva humanitária da pena de reclusão.	O texto foi escrito com base em estudos bibliográficos, análise de documentos legais e entrevistas realizadas para tese de doutoramento de Roberto da Silva (2001) e Vanessa Rodrigues (2015).	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.
Escola na ou da prisão?	O texto tem como foco o papel da educação no sistema penitenciário, com especial atenção à escola que funciona nas instituições prisionais.	Não há sujeitos na pesquisa.	O autor se baseia em uma concepção crítica sobre o papel do sistema penitenciário na sociedade contemporânea, usando como referência conceitos como garantias de direitos, políticas	O texto utiliza estudos bibliográficos e análise documental como metodologia.	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.

			públicas, incompletude institucional e socialização.		
A prisão: instituição educativa?	O foco do texto é a reflexão sobre a prisão como espaço de experiências educativas.	Não há sujeitos na pesquisa.	A perspectiva da transversalidade é a que subleia o trabalho.	A autora salienta que as reflexões trazidas no texto são resultado de estudos acadêmicos, participação em eventos, troca de experiências com outros pesquisadores e suas vivências em ações e projetos e experiências no espaço prisional	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.
Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: um estudo de caso	A pesquisa se dedicou a refletir sobre as aprendizagens que se constroem na prisão pela educação e pelo trabalho.	Mulheres encarceradas no Centro de Reeducação Feminina de João Pessoa.	O trabalho tem como base o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida.	O primeiro caminho para coleta de dados foi a aplicação de questionários e posteriormente a coleta se deu por meio das histórias de vida das mulheres sujeitas da pesquisa.	Paraíba
A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: superando a dicotomia	O objetivo da pesquisa foi analisar experiências educativas, desenvolvidas por educadores no interior de escolas do sistema	Educadores presos do sistema prisional paulista.	Os aportes teóricos dos estudos culturais, da pesquisa narrativa, da formação de professores, dos	A história oral temática foi o método utilizado para registrar as vozes dos sujeitos participantes da	São Paulo

entre educação e trabalho	prisional de São Paulo, tendo como cerne a experiência desenvolvida pela Fundação Estadual de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP).		saberes docentes e da EJA subsidiaram a pesquisa.	pesquisa. A pesquisa também utilizou estudo bibliográfico e análise documental.	
Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles	O texto trata de a problemática das escolas nas prisões serem vistas como espaços “terapêuticos”, que auxiliam a “reinserção” dos sujeitos na sociedade, sem cumprir seu papel de garantir o direito à educação de qualidade a todos.	Não há sujeitos na pesquisa.	Os estudos de Michel Foucault e das teorias criminológicas do século XIX e XX são utilizados como referência no texto.	O trabalho é fruto de estudos bibliográficos e análise documental.	Argentina
A formação do pedagogo e a educação nas prisões: reflexões acerca de uma experiência	O foco do texto é problematizar a formação de pedagogos quanto ao seu “não” preparo para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.	Não há sujeitos na pesquisa.	A formação de educadores numa perspectiva crítica embasou os autores para este trabalho.	O texto é resultado de um relato de experiência, de estudos bibliográficos e análise documental.	São Paulo
A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos	O foco do artigo está na representação dos presos da penitenciária de Uberlândia acerca da educação escolar prescrita	Presos da penitenciária de Uberlândia (MG).	A pesquisa utiliza como referencial as representações.	Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e grupo focal.	Minas Gerais

presos da penitenciária de Uberlândia (MG)	e instituída no ambiente prisional, a intenção é problematizar o discurso oficial e a realidade vivenciada pelos presos.				
Ações de Formação em EJA nas Prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	O texto relata as principais ações de formação de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que são desenvolvidas com profissionais do Sistema Prisional do Ceará.	Profissionais do sistema prisional do Ceará.	O curso de formação, relatado no trabalho foi constituído com base em uma perspectiva teórica crítica, como afirma por diversas vezes o autor, o formando precisa ter clareza dos fatores que levaram a sociedade ter suas características atuais, caberá aos professores conscientizar os seus alunos que estar na prisão não é opção de vida, mas circunstância advinda da marginalização que foi e ainda é imposta por políticas públicas inadequadas e desconexas da realidade. (p. 187)	O texto é um relato sobre a pesquisa realizada por pesquisadores da UFC no âmbito do Projeto Educando Para Liberdade e do curso de formação destinado a profissionais que atuam no sistema prisional, tanto policiais penais, gestores e professores também oferecidos pela UFC no âmbito deste mesmo projeto.	Ceará

<p>A Educação na prisão não é uma mera atividade</p>	<p>O foco do trabalho é mostrar que mesmo diante de contradições, a educação nas prisões é possível, desde que ela seja uma educação para a vida e não apenas ensino ou uma forma de reeducação.</p>	<p>Não há sujeitos na pesquisa.</p>	<p>A educação para toda vida é o referencial teórico do texto. O autor também faz referências à educação informal.</p>	<p>O autor usa como exemplo o uso das bibliotecas nas prisões, o texto não deixa claro, mas parece que sua escrita se deu a partir de suas experiências no ambiente prisional.</p>	<p>O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.</p>
<p>A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas</p>	<p>O objetivo do artigo é trazer compreensões sobre o papel da educação na política de execução penal, apontando para a necessidade de concretização de políticas públicas que concebam a educação como direito humano, investindo em suas dimensões escolares e não-escolares e em recursos didático-pedagógicos e humanos.</p>	<p>Não há sujeitos na pesquisa. ‘</p>	<p>A perspectiva teórica adotada pelos autores é a de educação como direito humano.</p>	<p>Ao longo do texto pode-se inferir que estudos bibliográficos e análise documental foram os caminhos utilizados como metodologia.</p>	<p>O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.</p>
<p>Educación contra corriente en las cárceles Latino americanas: la enseñanza vs el castigo</p>	<p>O texto tem por objetivo analisar a complexidade que envolve a educação nas prisões latino-americanas nos dias atuais.</p>	<p>Não há sujeitos na pesquisa.</p>	<p>A pesquisa adota uma perspectiva crítica sobre o encarceramento e tem como base teórica a defesa da educação</p>	<p>A metodologia da pesquisa abordou estudo bibliográfico, análise documental e visita às prisões.</p>	<p>A pesquisa foi realizada em diversos países da América Latina, como Colômbia, Argentina, Chile, México, Brasil,</p>

			como um direito humano.		Peru, Venezuela, El Salvador, Uruguai e Equador.
Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina	O artigo tem como foco discutir o direito a educação no cárcere e os avanços históricos da aplicação do direito penal na Argentina.	Não há sujeitos na pesquisa.	O texto adota a perspectiva de educação como direito humano como pressuposto teórico.	O trabalho é fruto de estudos bibliográficos e análise documental.	Argentina
A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	O trabalho tem como foco conhecer e refletir sobre o cotidiano e a cultura da escola na prisão.	Não há sujeitos na pesquisa.	Autores do campo dos estudos da cultura e da cultura escolar dão subsídios teóricos para a pesquisa.	A pesquisa utilizou pesquisa bibliográfica, análise documental, observação participante e entrevistas.	Rio de Janeiro
O presídio feminino como espaço de aprendizagens	O objetivo do trabalho é compreender a relação entre as aprendizagens ao longo da vida de mulheres encarceradas e as motivações/circunstâncias de vida que as levaram a cometer crimes.	Mulheres encarceradas do presídio feminino de João Pessoa (PB).	A concepção de aprendizagem e educação ao longo da vida foi a perspectiva adota pelos autores.	O método de coleta de dados foi o biográfico, sob a perspectiva da biograficidade.	Paraíba
O trabalho de professores/as em um espaço de privação de liberdade	A necessidade de formação continuada dos professores que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária situada no Complexo Penitenciário do município de	Docentes que atuam na Escola Supletiva da Penitenciária, situada no Complexo	A formação e o trabalho docente são entendidos na pesquisa a partir de uma perspectiva dialógica e relacional, em que se faz necessário que as	A metodologia da pesquisa incluiu análise documental de textos legais, estudos bibliográficos e entrevistas semiestruturadas.	Santa Catarina

	Florianópolis foi o foco do trabalho.	Penitenciário do município de Florianópolis.	práticas pedagógicas considerem a especificidade e as experiências de vida dos educandos em situação de privação de liberdade.		
A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context	O artigo analisa a educação em prisões na Inglaterra e no País de Gales, argumentando que existe uma separação entre a retórica sobre a educação prisional e o que acontece na prática.	Não há sujeitos na pesquisa.	A educação como direito humano é base teórica da pesquisa.	O trabalho teve como metodologia estudo bibliográfico e análise documental.	Inglaterra e País de Gales
Literacy education in prison: developing a social literacy programme in the prison school of Cyprus	O trabalho apresenta dados referentes a um programa de alfabetização social implementado em uma escola de educação prisional de Chipre.	Presos da Prisão Central de Chipre.	O programa teve como perspectiva teórica conceitos da alfabetização crítica, da pedagogia de gênero, da multimodalidade e da educação não formal.	A metodologia adotada foi uma combinação de intervenção (desenho e implementação) e pesquisa etnográfica (diários reflexivos, notas de campo do processo de implementação), juntamente com textos produzidos pelos presos.	Chipre
Family literacy in prisons: fathers’	O artigo relata experiências de	País presos em duas prisões	Os estudos sobre alfabetização familiar	A abordagem metodológica utilizou	Reino Unido

engagement with their young children	alfabetização familiar em duas prisões do Reino Unido. O foco do trabalho é demonstrar que o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças pode ser compartilhado com sucesso com seus pais presos, a partir de visitas familiares orientadas para a alfabetização.	masculinas do Reino Unido.	foram a base teórica da pesquisa.	entrevistas, questionários e observações.	
Portas entre abertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade - para além do espetáculo...	O texto relata uma experimentação a partir de uma oficina intitulada O Brincar com Teatro, desenvolvida em um contexto presidiário entre 2008 a 2009 segundo a visão de um observador-participante em um galpão denominado Escola do Presídio, situado no interior do estado de São Paulo, junto ao grupo de monitores culturais detentos.	Detentos monitores de oficinas de teatro em uma penitenciária do interior do estado de São Paulo.	A oficina foi pautada na Pedagogia do Teatro.	A pesquisa etnográfica utilizou como metodologia a observação participante, a análise documental e entrevistas.	São Paulo

EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade	Dinâmicas referentes às políticas públicas para a EJA em espaços de privação de liberdade, no tocante às professoras.	Não há sujeitos na pesquisa.	Perspectiva materialista-histórico-dialética.	Análise documental e estudos bibliográficos	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.
Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro	Educação de mulheres em situação de privação de liberdade.	Não há sujeitos na pesquisa.	Estudos de gênero.	Análise documental.	O texto não se refere a uma pesquisa realizada em uma prisão específica.

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice C: Roteiros para as entrevistas narrativas

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Programa de Pós graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro para as entrevistas narrativas da pesquisa de mestrado: “A construção do ser educadora no contexto da EJA em espaços de privação de liberdade” – Fabiana Gabriel

Encontro 1: “O tempo da escola”

Quero que você me conte a história de sua vida escolar, desde seus primeiros anos na Educação Infantil, até a conclusão da Escola Básica. Fale sobre as professoras que mais te marcaram, sobre as atividades de que tem lembranças, os momentos e as pessoas de suas relações que você julga importantes nessa fase, sobre como era o apoio e o papel desempenhado pelos diferentes membros de sua família durante a sua trajetória escolar, sobre as escolas em que você estudou... A melhor maneira de fazer isso seria começar por suas memórias da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até chegar ao Ensino Médio. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, e pode dar detalhes, pois tudo que for importante para você, também me interessa.

Pontos importantes, a serem destacados ou retomados, caso não estejam presentes na narrativa:

- Como era/eram a/as escola/s por onde você passou (pública/privada)?
- Quais pessoas marcaram cada etapa de sua formação na escola (professoras, funcionários da escola, familiares, entre outros)?
- Quais são as lembranças mais presentes (atividades, práticas docentes, interação com os amigos, relação com as educadoras?)
- Você destaca alguma situação marcante em sua escolarização? Alguma vivência que tenha provocado desafios, mudanças para você e sua família?
- Quais conquistas foram marcantes em sua trajetória escolar, você se recorda de algo que teve um grande significado?
- Em algum momento na escola, você já pensava em ser professora?
- Em que medida esse tempo de escola afeta a professora que você é hoje?

Encontro 2: “Os percursos de formação docente”

Após conhecer sua trajetória escolar, gostaria que conversássemos sobre sua formação enquanto docente. Você pode começar falando sobre quando e como escolheu ser professora, se essa foi a sua primeira opção quando prestou o vestibular, se a sua escolha foi apoiada e incentivada por alguém. Fale sobre a instituição de ensino em que você se formou, sobre como se deu a escolha pela instituição, sobre a estrutura da mesma, a sua relação com os professores, as experiências formativas mais significativas, os momentos mais marcantes (positiva e negativamente), as pessoas (tanto de seu curso, quanto de sua vida pessoal e/ou profissional) que foram importantes neste período. Sobre como o debate da EJA aparece no contexto do curso. Fale também de como esse tempo de formação afetou a professora que você é hoje. Depois você poderia falar de suas experiências de formação continuada, se já teve a oportunidade de participar de cursos de formação, extensão ou pós graduação, e se sim, quais foram. Como se deu a escolha por eles, em quais instituições foram realizados. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, e pode dar detalhes, pois tudo que for importante para você, também me interessa.

Pontos importantes, a serem destacados ou retomados, caso não estejam presentes na narrativa:

- Quais foram os maiores desafios no período da graduação?
- Você fez o curso (no caso de quem não fez pedagogia) já pensando em ser professora?
- Você se lembra se em sua formação inicial teve alguma oportunidade de contato, ou alguma disciplina que discutia a Educação de Jovens e Adultos? Pode comentar?
- E sobre a EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, você saiu da graduação sabendo da possibilidade de ir trabalhar com esta modalidade de ensino? Algo foi abordado? O que?
- Caso tenha realizado cursos de formação continuada: em algum momento houve abordagem sobre a EJA e/ou a EJA em espaços de privação de liberdade?
- Caso tenha realizado cursos de formação continuada: quais contribuições essas oportunidades formativas trouxeram para sua prática como educadora na prisão?
- Quais as experiências da sua formação inicial que você considera fundamentais para a construção da educadora que é hoje?

- E para a educadora que atua/atuou especificamente na EJA em espaços de privação de liberdade, quais foram as contribuições e os limites que reconhece em relação ao seu percurso formativo?

Encontro 3: “A história profissional”

Hoje gostaria de ouvir sobre sua história profissional. Você pode começar contando sobre o seu primeiro emprego e depois passar por todas as suas experiências profissionais, até chegar à docência. Conte os detalhes de como foi começar a trabalhar, quantos anos tinha, os desafios que enfrentou até chegar na carreira docente. Os enfrentamentos de ser uma jovem professora e os momentos que considera marcantes e decisivos em sua trajetória profissional. Leve o tempo que precisar, dê todos os detalhes que achar importante, pois tudo me interessa.

Pontos importantes, a serem destacados ou retomados, caso não estejam presentes na narrativa:

- Qual foi a motivação que a levou a buscar seu primeiro emprego (busca por independência financeira, necessidade de ajudar a família a manter a casa, manter a continuação dos estudos)?
- Como você conseguiu este primeiro trabalho?
- Quando e onde foi seu primeiro trabalho como professora? Com quais turmas você trabalhou?
- Como conseguiu essa vaga para dar aulas, qual era o seu vínculo empregatício?
- Quais os maiores desafios no início de sua carreira no magistério?
- Você teve alguma experiência na EJA, além da EJA para pessoas em privação de liberdade?
- Se sim, como foi? Quais os desafios você enfrentou nesta experiência?
- Quais momentos você aponta como marcantes em sua carreira como professora?
- Quais mudanças você percebe entre a professora de suas primeiras turmas e a professora que você é hoje?

Encontro 4: “o ofício de mestre na escola no cárcere”:

Quero que você me conte sobre a experiência docente na prisão. Seria muito bom conhecer essa parte da história de sua vida, desde o início. Comece contando sobre como foi parar na escola na penitenciária, sobre quais foram as suas primeiras impressões a

respeito da escola e sobre como foi recebida pelos alunos. Conte-me sobre o cotidiano em uma escola tão única, sobre os desafios e as realizações que teve enquanto educadora de uma escola no cárcere. Sobre o que te fez voltar e continuar trabalhando lá. Leve o tempo que precisar, dê todos os detalhes que achar importante, pois tudo a respeito disso muito me interessa.

Pontos importantes, a serem destacados ou retomados, caso não estejam presentes na narrativa:

- Como é se relacionar com educandos em situação de privação de liberdade? O que você acha que mais te marcou dessa relação?
- Como você constrói suas aulas na EJA prisional? O que você considera importante?
- Quais desafios você enfrentou no início de sua prática na escola da penitenciária? Esses desafios mudaram ao longo do tempo em que trabalhou lá?
- Quais são as semelhanças e as diferenças entre ser professora da EJA na prisão e ser professora em outros contextos?
- Qual ou quais motivos contribuíram para que você deixasse a escola da penitenciária?
- Como você acredita que a sua prática docente na EJA para educandos em privação de liberdade foi se consolidando ao longo de sua trajetória profissional na modalidade?
- Você percebe diferenças entre a educadora de antes e de depois da experiência no sistema prisional?

Apêndice D: Termo de consentimento livre e esclarecido (aprovado no Comitê de ética sob o parecer nº 4.524.515)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A construção do ser educadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos Prisional”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a percepção de que há uma lacuna no que diz respeito a estudos que deem centralidade as vozes dos sujeitos da educação prisional, educadores, educandos e demais funcionários das unidades prisionais. Nesta pesquisa pretendemos compreender como se dá o processo de construção do ser educadora/or em uma escola inserida em uma prisão.

Caso você concorde, a participação consiste na realização de 3 entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas são iniciadas a partir de uma pergunta gerativa que estimule o participante a narrar os fatos de sua vida que se relacionam com o tema em questão. As entrevistas serão gravadas e arquivadas pela pesquisadora responsável. Por conta da pandemia de Covid-19, e da necessidade de respeitarmos o isolamento social, as entrevistas serão realizadas de maneira remota, via ferramenta Google Meet. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: quebra do anonimato das participantes. E para minimizá-los, o desenvolvimento da pesquisa se dará com base na garantia do sigilo sobre a identificação dos participantes, que terão seus nomes substituídos na redação do texto, bem como praticaremos a não vinculação das interpretações produzidas durante a trajetória investigativa com qualquer sujeito da pesquisa especificado. A pesquisa passa pela produção de benefícios imediatos no que toca a possibilidade de criação de contextos de escuta das experiências das/os educador/ases em contexto de privação de liberdade, que favorecem a análise crítica e sistematização de seus saberes e práticas. O que pode contribuir para que a professora ressignifique a sua prática educativa, bem como repense o currículo, de modo que a educação na prisão possa propiciar condições para que o educando se assuma como ser social e histórico, como ser pensante, capaz de transformar e sonhar. Além deste benefício direto, que diz respeito à ressignificação do trabalho docente das professoras envolvidas na pesquisa, podem haver benefícios indiretos, no tocante às trocas e influência que as participantes da pesquisa podem realizar para com as demais professoras da unidade prisional, o que pode beneficiar toda a comunidade escolar. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar

ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você, via e-mail. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

() Declaro que não concordo em participar da pesquisa.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Fabiana Gabriel

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome da pesquisadora responsável: Fabiana Gabriel

Rua Professor Vilas Bouçadas, nº 1000, apto 403 C, Bairro Santos Dumont, Juiz de Fora, MG. CEP: 36038-000 Fone: (32) 984840771

E-mail: fabianagabriel.historia@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____