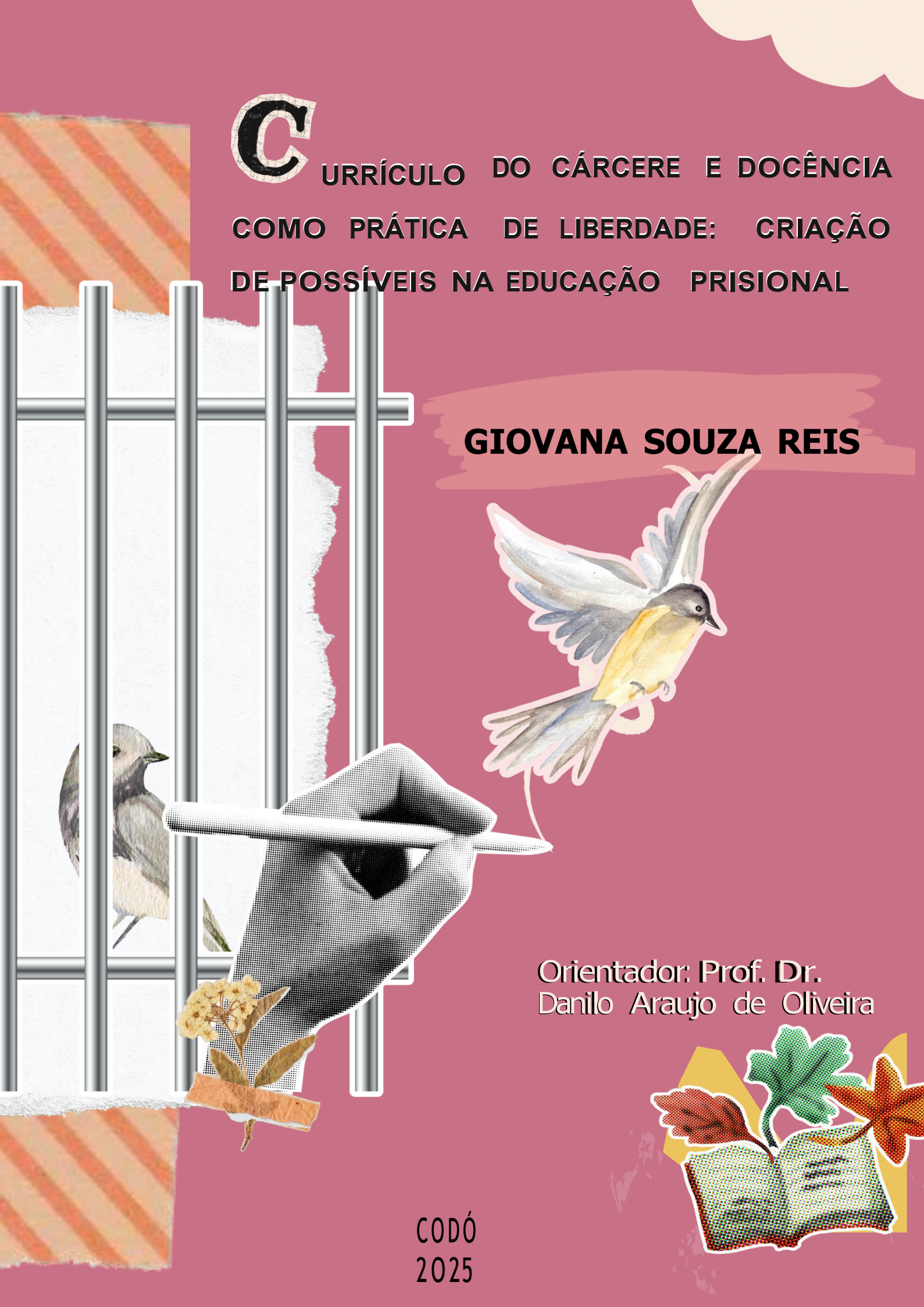


CURRÍCULO DO CÁRCERE E DOCÊNCIA
COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: CRIAÇÃO
DE POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL

GIOVANA SOUZA REIS

Orientador: Prof. Dr.
Danilo Araujo de Oliveira

CODÓ
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ – CCCO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIOVANA SOUZA REIS

CURRÍCULO DO CÁRCERE E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:
Criação de Possíveis na Educação Prisional

CODÓ
2025

GIOVANA SOUZA REIS

CURRÍCULO DO CÁRCERE E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

Criação de Possíveis na Educação Prisional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Araujo de Oliveira

CODÓ

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza Reis, Giovana.

CURRÍCULO DO CÁRCERE E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE
LIBERDADE : criação de Possíveis na Educação Prisional /
Giovana Souza Reis. - 2025.

38 f.

Orientador(a): Danilo Araujo de Oliveira.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Codó, 2025.

1. Saberes Docentes. 2. Produção Curricular. 3.
Docência. 4. Prática Pedagógica. 5. Educação Prisional.
I. Araujo de Oliveira, Danilo. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

GIOVANA SOUZA REIS

CURRÍCULO DO CÁRCERE E DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

Criação de Possíveis na Educação Prisional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado(a) em Pedagogia.

Data da defesa: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Araujo de Oliveira
PRESIDENTE (ORIENTADOR/A)
UFMA

Dra. Maria de Fátima Sousa Silva
AVALIADORA 1
UFMA

Ma. Lucinete Fernandes Vilanova
AVALIADORA 2
UFMA

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à escuta generosa, ao apoio constante e à presença afetiva de muitas pessoas que caminharam comigo, mesmo quando o caminho parecia estreito.

Agradeço às professoras que participaram desta pesquisa. Suas palavras, compartilhadas com coragem e sensibilidade, ultrapassaram o papel de fonte de dados: foram ensinamento. Que suas práticas sigam florescendo.

Ao meu orientador, que, com paciência e escuta atenta, soube conduzir este processo com respeito e confiança, abrindo espaço para que eu construísse minha própria voz.

As minhas amigas, que me sustentaram com palavras de conforto nos momentos mais exigentes. A uma pessoa muito especial, meu companheiro de vida que com seu apoio constante e palavras de incentivo foram como brisa leve que acalmou meus dias durante a escrita deste trabalho.

E, com especial carinho, aos meus pais professores que, com o exemplo constante de sua trajetória, plantaram em mim o desejo de ensinar. A escolha por esse caminho não foi apenas profissional, mas também afetiva. Segui seus passos e, neles, encontrei o meu.

Por fim, agradeço ao curso de Pedagogia, onde a educação resiste, reinventa e liberta. Me atravessando de forma tão profunda e me fazendo acreditar que é possível cultivar sentido mesmo em solo árido.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender como se constrói o currículo em uma unidade prisional a partir da prática pedagógica de professoras que atuam nesse cenário. A pesquisa parte da concepção de que o currículo não é um instrumento neutro ou previamente definido, mas um campo em constante elaboração, atravessado por experiências, saberes docentes e relações humanas. Por meio de entrevistas com três professoras e uma coordenadora pedagógica, a investigação buscou analisar como essas profissionais elaboram suas práticas em meio às limitações institucionais e às especificidades do ambiente prisional. Os relatos evidenciam a importância do vínculo entre educadoras e educandos, da escuta, da criação coletiva e da ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Marlucy Alves Paraíso e Sandra Mara Corazza, o estudo aponta a educação prisional como uma prática de liberdade, que ultrapassa a função de instrução e se apresenta como possibilidade concreta de reconstrução de trajetórias, de resgate da dignidade e de afirmação do sujeito como alguém capaz de refletir sobre sua própria história. Nesse contexto, a educação emerge como espaço de escuta, de vínculo e de invenção, onde mesmo entre muros e limitações institucionais, produz-se sentido, desejo e esperança. Trata-se, portanto, de um fazer pedagógico que não apenas transmite conteúdos, mas cria condições para que os sujeitos reencontrem sua voz, sua humanidade e sua potência de transformação individual e coletiva.

Palavras-chave: saberes docentes; produção curricular; docência; prática pedagógica; educação prisional.

Abstract

The aim of this study is to understand how the curriculum is constructed in a prison based on the pedagogical practice of teachers who work in this setting. The research is based on the idea that the curriculum is not a neutral or previously defined instrument, but a field in constant development, crossed by experiences, teaching knowledge and human relations. Through interviews with three teachers and a pedagogical coordinator, the research sought to analyze how these professionals develop their practices amidst the institutional limitations and specificities of the prison environment. The reports show the importance of the bond between educators and students, of listening, of collective creation and the re-signification of the teaching-learning processes. Based on authors such as Paulo Freire, Maurice Tardif, Marlucy Alves Paraíso and Sandra Mara Corazza, the study points to prison education as a practice of freedom, which goes beyond the function of instruction and presents itself as a possibility for individual and social transformation. The study points to prison education as a practice of freedom, which goes beyond the function of instruction and presents itself as a concrete possibility for rebuilding trajectories, rescuing dignity and affirming the subject as someone capable of reflecting on their own history. In this context, education emerges as a space for listening, bonding and invention, where even between institutional walls and limitations, meaning, desire and hope are produced. It is, therefore, a pedagogical activity that does not just transmit content, but creates the conditions for subjects to rediscover their voice, their humanity and their power for individual and collective transformation.

Keywords: teaching knowledge; curriculum production; teaching; pedagogical practice; prison education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 ANTES DA PALAVRA, O CONTEXTO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO PRISIONAL	11
3 PALAVRAS QUE SUSTENTAM: Contribuições teóricas para pensar a docência entre grades	14
4 ENTRE ÁUDIOS E AFETOS: A sensibilidade como método pedagógico	17
5 CURRÍCULO QUE ACONTECE: A escola no cárcere em palavras vivas	19
5.1 O PROFESSORAR QUE SE FAZ COM EXPERIÊNCIA	20
5.2 PRODUÇÃO CURRICULAR DAS PROFESSORAS: criação, invenção e cuidado	23
5.3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE.....	28
6 DAS MARGENS, O CENTRO: o que a docência nos deixa	35
REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Entre as frestas das grades das normas institucionais, germinam práticas educativas que transcendem o currículo prescrito e se instauram como ato ético e político de reinvenção cotidiana. Como um rio que corre entre pedras, a educação em unidades prisionais desafia incessantemente os limites do possível, exigindo dos/as docentes que atuam no contexto do cárcere, uma escuta atenta, uma presença sensível e uma capacidade de criação que transforma o cotidiano em território de resistência. A educação em unidades prisionais é, por excelência, uma travessia formada por resistências cotidianas, de silêncios ruidosos, de afetos que escapam à rigidez das grades e dos documentos normativos.

A educação carcerária é um direito garantido por lei e um instrumento fundamental de ressocialização no contexto prisional. Prevista na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), quando um dos objetivos da execução penal é a ressocialização do/a apenado/a, promovendo sua reintegração à sociedade após o cumprimento da pena. Ela propõe-se a ofertar aos sujeitos privados de liberdade o acesso à escolarização formal em seus diversos níveis, além de atividades de formação profissional e ações culturais. No entanto, mais do que cumprir um dever legal, a educação nas prisões representa uma possibilidade real de reconstrução de trajetórias interrompidas, de retomada de sonhos e de abertura de caminhos para uma reintegração social mais justa e humana. Ela carrega o potencial de restituir ao sujeito não apenas o direito ao saber, mas também o direito à palavra, ao pensamento crítico e à reconstrução de sua própria identidade.

Aqui a prática pedagógica se reinventa a cada encontro entre os alunos e as educadoras, que se fazem comprometidas com a escuta, com a palavra e com a possibilidade de ressignificação de trajetórias. Nesse cenário, o currículo deixa de ser visto como um mero roteiro técnico para tornar-se experiência viva, inventiva e situada. Ele se enraíza nas brechas do instituído, nas improvisações necessárias e nos gestos éticos que sustentam o fazer docente em territórios de exceção. O *fazer* se torna possível graças aos saberes docentes que são múltiplos, heterogêneos e atravessados por dimensões afetivas, sociais e culturais que escapam à lógica daquilo que já é previamente imposto (Tardif, 2000). Atuando nesse ambiente, o/a docente se depara com a necessidade de adaptação, reinvenção e sensibilidade diante de uma realidade marcada pelo controle, e ao mesmo tempo, por desejos de transformação.

O cotidiano escolar no cárcere é atravessado por entraves estruturais, simbólicos e políticos. A ausência de políticas públicas contínuas e integradas, a escassez de recursos pedagógicos e o estigma social associado à população encarcerada revelam uma realidade em

que o direito à educação ainda encontra inúmeros obstáculos para se efetivar plenamente. Soma-se a isso a tensão constante entre as demandas institucionais e as necessidades dos alunos, que, frequentemente, enfrentam barreiras decorrentes do encarceramento. Nesse sentido, a resiliência e a criatividade dos/as professores/as tornam-se elementos cruciais para a manutenção do processo educativo, evidenciando a complexidade e a importância de políticas públicas que valorizem e apoiem a educação no sistema prisional.

O presente trabalho teve como objetivo compreender os modos como o currículo educacional é construído e aplicado em uma Unidade Prisional no estado do Maranhão, a partir da escuta de três professoras e uma gestora que atuam nesse espaço. Para isso, foram ouvidas as vozes de três professoras e uma gestora educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e inspirada por uma perspectiva pós-crítica, ancora-se na concepção de currículo como prática viva, o currículo como acontecimento, nos saberes da experiência e sustentada na potência criadora da docência-pesquisadora, ao pensar a docência como prática inventiva.

Diante desse cenário marcado por precariedades estruturais, estigmas sociais e práticas pedagógicas que se reinventam cotidianamente, este trabalho se propôs a investigar como se constrói e se aplica o currículo educacional em uma unidade prisional do estado do Maranhão. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os processos de produção curricular desenvolvidos por professoras no contexto do sistema prisional, a fim de compreender como esses processos se articulam a práticas pedagógicas que afirmam a docência como criação, resistência e reinvenção diante das limitações institucionais, materiais e formativas.

Para isso, foram definidos três objetivos específicos: (1) compreender como as professoras constroem práticas curriculares sensíveis, inventivas e contextualizadas no ambiente prisional; (2) investigar os sentidos que as docentes atribuem ao seu trabalho na produção do currículo e suas estratégias de enfrentamento das restrições do cárcere; e, por fim, (3) analisar como a produção curricular no sistema prisional tensiona lógicas normativas e promove práticas pedagógicas pautadas no cuidado, na escuta e na reconstrução de trajetórias. A partir da escuta de três professoras e uma gestora educacional, este estudo busca lançar luz sobre as invenções pedagógicas que acontecem entre grades, onde ensinar é também resistir, e educar é gesto de liberdade.

Mais do que investigar práticas pedagógicas, este trabalho busca escutar histórias, afetos, resistências e potências que atravessam os corredores silenciosos de uma instituição marcada pela ausência de acolhimento. Cada fala recolhida carrega marcas de luta, de improviso diante da escassez, e de invenção diante do descaso. São narrativas entrelaçadas por sentimentos

ambíguos, seja a esperança que se insinua em meio à rotina dura, o cansaço que não apaga a coragem e a pedagogia que se reinventa todos os dias.

Ao refletir sobre o currículo nesse espaço, não se trata apenas de conteúdos e planejamentos, mas de encontros humanos, de escuta e de cuidado, onde ensinar é também um ato de coragem. É preciso pensar o que se pode ensinar quando a liberdade está em disputa, quando o sujeito educando carrega o peso de múltiplas ausências: a da família, da dignidade, da própria voz. E, mesmo assim, a educação insiste, atravessa grades e protocolos, e se faz presente como uma das mais corajosas formas de esperança, sendo uma esperança que não é ingênua, mas insurgente, coletiva e profundamente humana.

Nesse sentido, a educação no cárcere vai além da sala de aula: ela é também um ato político, um gesto de resistência frente à lógica excludente e desumanizadora que rege o sistema prisional brasileiro. A docência no cárcere, quando comprometida com a escuta, com a construção coletiva do conhecimento e com o reconhecimento da dignidade de cada sujeito, aponta para caminhos de libertação simbólica e subjetiva. Ela não transforma apenas o/a aluno/a, que passa a se reconhecer como alguém que pensa, que sente e que é capaz de transformar sua realidade; ela também transforma o/a educador/a, que, ao atuar nesse espaço, ressignifica seu papel e sua missão. Educar no cárcere é reimaginar a própria ideia de justiça, aproximando-se de princípios como equidade, reparação e humanidade. Por isso, a educação prisional precisa ser pensada não como um favor ou um benefício, mas como um direito inalienável e como uma prática profundamente transformadora para os sujeitos envolvidos, para o sistema e para a sociedade como um todo.

2 ANTES DA PALAVRA, O CONTEXTO: Limites e possibilidades da educação prisional

A educação é um direito social fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, independentemente da condição do sujeito. No contexto do sistema prisional, esse direito é reafirmado pela Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984), que determina ao Estado a responsabilidade de oferecer assistência necessária às pessoas privadas de liberdade. Essa assistência não se restringe apenas aos aspectos jurídicos ou de saúde, mas também se refere a oferta de educação formal como parte essencial do processo de reintegração social. Garantir o acesso à educação no cárcere é, portanto, não apenas cumprir uma exigência legal, mas reconhecer a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e como alguém ainda capaz de aprender, sonhar e transformar sua trajetória.

Garantir o acesso à educação torna-se imprescindível, isso porque ela é, nesse contexto específico, uma ferramenta de transformação das condições de vida, pois pode facilitar o processo de ressocialização de detentos. A educação é também um valor a ser incorporado pelos/as detentos/as, visto que passou a ser considerado como um direito à remição de pena com a Lei 12.433/2011, assim o indivíduo que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

Para Lobato (2020), no sistema prisional a educação pode ser entendida como uma forma de resistência à lógica penal punitiva, sendo uma proposição que está diretamente relacionada à crítica ao modelo de justiça criminal tradicional, o qual enfatiza a punição e a exclusão dos indivíduos da sociedade, em detrimento de práticas restaurativas e reabilitadoras, isso se deve ao contexto histórico das prisões. Segundo Arruda (2022) concentrava-se a ideia de que a prisão era um espaço destinado a castigar, isolar e afastar o indivíduo infrator do convívio social. Essas concepções vão ao encontro do estigma da sociedade e até mesmo da própria equipe administrativa dessas unidades que acredita que a partir do momento em que se perde a liberdade, se perde todos os direitos também. Assim, a educação acaba sendo entendida como um privilégio para os/as detentos/as, principalmente quando associada às práticas para remição de pena.

As condições para a efetivação da educação no sistema prisional são complexas e atravessadas por uma complexa rede de fatores estruturais, sociais, pedagógicos e políticos. A precariedade das instituições e a superlotação das unidades refletem de forma contundente os entraves históricos e persistentes que marcam o cenário prisional brasileiro. Uma das condições

mais evidentes e críticas para a efetivação da educação diz respeito à infraestrutura. Muitas unidades prisionais, especialmente em países com sistemas penitenciários superlotados como o do Brasil, não possuem instalações adequadas para a oferta de atividades educacionais. Como destaca Souza (2023), para muitos/as internos/as, o acesso à escola representa uma oportunidade concreta de reduzir o tempo de reclusão, o que reforça a importância de políticas educacionais que não se limitem ao cumprimento de metas, mas que considerem o potencial emancipador e transformador da educação.

Dentre os desafios enfrentados nessa modalidade de ensino, podemos salientar diversos aspectos que estão ligados tanto a questões institucionais quanto a fatores contextuais das próprias prisões. Uma dessas problemáticas se deve ao fato de que não existe formação específica para esses docentes que atuam dentro do sistema prisional. Arruda (2022, p. 8) afirma que:

Destaca-se a relevância de uma formação específica no processo de graduação dos[as] professores[as] em relação à educação prisional, pela ausência dessa formação no currículo das licenciaturas, torna bastante desafiador o processo de ensino-aprendizagem do desempenho desses professores nas unidades educacionais prisionais.

Sabendo que existem limitações para o ensino da Educação de Jovens e Adultos/as na prática docente com presos/as, é preciso se atentar ao fato de que existem capacitações voltadas para o EJA (Bessil, 2015), mas estas se referem aos aspectos gerais da educação e quando há foco na modalidade, não são informados os parâmetros específicos para o/a docente que trabalha dentro das unidades prisionais.

Portanto, deve-se refletir na importância de uma formação específica para esses/as docentes e que em caso de não ser ofertada, é preciso questionar qual o impacto na metodologia e como está sendo ofertada essa educação para os/as educandos/as em situação de encarceramento, como afirma Bomfim (2022)

Além da oferta de uma política pública, é imprescindível um olhar mais atento às necessidades da escola e ao real cumprimento das estratégias para o atendimento educacional no sistema prisional. Faz-se importante pensar e refletir que tipo de educação tem sido ofertada àqueles/as privados/as de liberdade, evitando medidas contrárias às concepções de educação da EJA, que visam, simplesmente, atingir as metas.

É válido ressaltar também que muitas unidades sofrem pelas adversidades relacionadas pela falta de espaço adequado e materiais pedagógicos que estão intimamente ligados ao problema da falta de recursos. Os incentivos ofertados pelos órgãos competentes são

considerados insuficientes para administrar, mostrado assim, que este direito adquirido e garantido em lei, não tem um grau de reconhecimento e importância adequado (Arruda, 2022).

Embora enfrente muitas dificuldades e se encontre em situação de precariedade muitas das vezes, a educação no sistema prisional visa a ressocialização, atuando como a chave de mudança na vida de muitos educandos quando fazem parte do processo da construção de saberes. É por meio do acesso ao ensino que os homens e mulheres privados de liberdade têm a oportunidade de se humanizar. Evidentemente que a educação sozinha não resolverá todos os problemas sociais das pessoas privadas de liberdade, mas ainda é um fator fundamental para emancipação social, assim, se faz capaz de combater as condições de permanência de desigualdades sociais (Lobato, 2020). A educação, ainda que limitada pelas estruturas do cárcere, resiste como território de reflexão em um gesto cotidiano de devolver ao sujeito o que pode ter sido negado: o direito de imaginar um futuro.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A DOCÊNCIA ENTRE GRADES

Compreender o currículo como prática viva, situada e relacional exige uma abordagem teórica que vá além das definições normativas e dos modelos prescritos pelos documentos oficiais. No contexto prisional, esse desafio se intensifica, pois as práticas educativas ocorrem em um espaço institucional atravessado por tensões e complexidades sociais que impactam diretamente o fazer pedagógico. Assim, este tópico busca reunir contribuições que permitem pensar o currículo não como produto acabado, mas como processo em constante construção, atravessado pelos desejos, experiências e pelos saberes dos sujeitos que o vivenciam. Para sustentar essa perspectiva, mobilizam-se os estudos de autoras e autores que problematizam o currículo como prática, invenção e experiência.

Segundo (Coelho, 2017) o currículo é um espaço onde o desejo atua como força mobilizadora, ou seja, um lugar de produção de subjetividades, de invenção de modos de vida e de relação com o saber. Essa compreensão de currículo como experiência desejante encontra sentido nas falas das professoras ao serem entrevistadas, pois mostram o cotidiano da sala de aula como espaço de criação, escuta e invenção. Trata-se de um fazer pedagógico atento aos gestos, às histórias e às urgências que atravessam aquele ambiente. Em suas práticas, o desejo se manifesta na busca por caminhos possíveis, na tentativa de mobilizar e articular saberes com a realidade concreta vivida por eles/as (alunos e professoras). O currículo, assim, adquire a forma de acontecimento, pois se faz no instante do encontro entre professora e aluno, entre palavra e escuta, entre o conteúdo e o contexto.

Por mais que um currículo seja cheio de organizações, de disciplina, de controle; ele também é cheio de possibilidades. Um currículo é sempre cheio de possibilidades múltiplas pela matéria diversa que o constitui. Como, no espaço curricular, se tem sempre um/a professor/a discorrendo, pessoas de diferentes tipos que se manifestam. (Paraíso, 2009, p. 289)

Dentro desse currículo há a necessidade de uma prática curricular que seja construída a partir *do* contexto e *com* os sujeitos, considerando seus saberes prévios, suas expectativas e as possibilidades concretas de aprendizagem (Coelho, 2017). O currículo, nesse sentido, é entendido como um instrumento político e pedagógico, capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e para a reinvenção da vida, desde que esteja enraizado nas experiências e vozes daqueles que o vivenciam. No entanto, isso não se constrói de forma tão espontânea, mas se apoia em saberes tecidos no cotidiano da prática, em experiências acumuladas, em trocas com outros docentes e nas decisões pedagógicas que se fazem frente às

singularidades do contexto. São esses saberes, atrelados a vivência e na escuta, que tornam possível transformar o currículo em uma prática viva, sensível e situada.

Os saberes docentes são construções que vão além da formação inicial dos professores (Tardif, 2000). O trabalho docente se sustenta sobre um conjunto de saberes múltiplos e heterogêneos, como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os curriculares e, sobretudo, os saberes da experiência. São produzidos dentro e fora do exercício de ensinar, nas capacitações, nas salas de aula ou na vida, sendo formados e acumulados no cotidiano da prática escolar, nas interações com os alunos, nas decisões pedagógicas e na constante necessidade de adaptação frente aos desafios concretos do ensino.

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos[as] professores[as] estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles[as], que vários deles são de um certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (Tardif, 2000, p. 215).

Nesse sentido, o currículo, longe de ser apenas um roteiro, é produto desses saberes: moldado pelas escolhas que o/a professor/a faz diante da realidade que encontra. O/a professor/a é um sujeito ativo na construção do conhecimento, que mobiliza o que sabe, o que vive e o que aprende com os/as outros/as para produzir formas próprias de ensinar, sendo um agente construtor e pesquisador, aquele/a que compõe com seus/as alunos/as.

A produção curricular pode ser entendida como um campo de experimentação, um território instável e aberto, atravessado por relações, afetos e descobertas. Sendo o/a professor/a-pesquisador/a aquele/a que cria caminhos pedagógicos singulares a partir de sua experiência com o mundo, com os/as alunos/as e com o próprio fazer docente. O currículo aqui não se torna o resultado final, mas o meio, trilha instável, construída com os materiais da vida, da escuta, do compartilhar, da memória. É nessa criação cotidiana que reside a potência pedagógica da docência, uma prática que se movimenta entre o planejar e o improvisar, o saber e o descobrir, o instituído e o possível.

[...] a docência-pesquisa-que-cria torna-se um exercício, cada vez mais consciente, de formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora. (Corazza, 2011, p.15)

Assim, torna-se possível compreender o currículo como algo que se desenha no movimento, entre experiências, afetos e negociações que se tecem no cotidiano da escola. Não se trata de uma estrutura pronta a ser aplicada, mas de uma prática em constante elaboração,

que nasce da escuta, da sensibilidade e da presença dos que ensinam. Nas brechas da norma, nos gestos improvisados, nas escolhas que respondem às urgências do contexto, o currículo se reinventa.

[...] para nós, educadores[as], dentre os desafios que, no presente, são lançados, o mais urgente parece ser uma artistagem de criação e inovação. Penso que é por meio da pesquisa docência, artistadora de variações múltiplas, que a educação pode produzir ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas.” (Corazza, 2011, p. 16)

Ao reconhecer esse movimento, a teoria não apenas ilumina a prática das docentes entrevistadas nesta pesquisa, como também reafirma a potência do ato educativo: gesto ético, criador e profundamente humano, mesmo, ou sobretudo, em contextos marcados por restrições, como o do cárcere.

4 ENTRE ÁUDIOS E AFETOS: A sensibilidade como método pedagógico

Este estudo qualitativo tem como objetivo investigar como se constrói o currículo de uma sala de aula em uma unidade prisional, a partir das vivências, percepções e práticas das professoras que atuam nesse espaço. Interessa-nos compreender o currículo como experiência vivida, não como algo que se aplica, mas como algo que se reinventa continuamente, atravessado por escolhas, tensões, improvisos e negociações. Nesse contexto, o currículo emerge menos como produto e mais como processo: processo de adaptação, de invenção, de resistência, de luta. É nesse movimento que esta pesquisa se inscreve, através de entrevistas online com um grupo de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade. Busca-se captar os sentidos atribuídos por essas educadoras àquilo que fazem, ensinam e vivem no cotidiano da prisão.

Para Félix (2012) as entrevistas on-line, sejam síncronas ou assíncronas, ampliam as possibilidades de escuta e construção de vínculos entre pesquisador/a e participante, assim não são meramente adaptações técnicas, mas formas legítimas e potentes de produção de conhecimento, especialmente em pesquisas que valorizam as narrativas e as experiências dos sujeitos. Aqui se torna mais do que um recurso de conveniência, trata-se de reconhecer que ambientes digitais também são espaços de interação humana e de produção de sentidos, nos quais a linguagem se desdobra de maneiras múltiplas, ora formal, ora afetiva, atravessada por subjetividades. No entanto, ressalta-se que, apesar da ausência de elementos não verbais típicos das entrevistas presenciais, como gestos e expressões faciais, as interações virtuais carregam suas próprias nuances comunicativas, que podem ser percebidas por meio do tom, ritmo e estilo da linguagem utilizada.

O fato de não estar disponível em tempo real, isto é, no mesmo instante em que meus/minhas informantes estavam conectados/as, não me fez ausente do campo, pois o meu perfil estava ali e, nesse sentido, era possível deixar mensagens e recados para que eu os acessasse assim que ficasse on-line. (Félix, 2012, p. 137)

As entrevistas, principal instrumento de produção de informações desta pesquisa, foram conduzidas de forma híbrida: uma delas realizada presencialmente e as demais por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. Essa escolha metodológica se alinhou à proposta de Félix (2012), que defende a legitimidade das entrevistas on-line como formas sensíveis e éticas de escuta, sobretudo quando se trata de sujeitos que vivenciam realidades complexas. O primeiro contato com as participantes, três professoras e uma coordenadora atuantes na unidade prisional, foi feito com o apoio de outros docentes que mantinham vínculo com elas. O plano inicial previa encontros presenciais com todas, porém, diante das limitações de tempo e da

sobrecarga de fim de semestre letivo (período em que iniciei a pesquisa), apenas uma das entrevistas pôde ocorrer presencialmente. As demais foram realizadas de modo assíncrono: enviou-se às participantes, via WhatsApp, um roteiro em formato PDF contendo treze perguntas abertas. Abordando aspectos como a elaboração das aulas e avaliações, os recursos utilizados, a relação com os alunos e histórias marcantes da prática educativa no cárcere. Cada professora leu o roteiro e respondeu por meio de áudios, gravados de forma espontânea, livre e detalhada.

As entrevistas narrativas on-line possuem, ainda, uma especificidade que as diferencia, de modo muito particular, das entrevistas realizadas presencialmente. Nelas, diferentemente de alguns tipos de pesquisas mais tradicionais, não há uma sequência de perguntas a ser respondida apenas por um dos lados - no caso, os/as entrevistados/as. Muitas vezes, as posições de entrevistador/a e entrevistado/a são colocadas em xeque, postas em suspensão” (Félix, 2012, p. 142).

Ainda que não houvesse interação em tempo real, as respostas apresentaram densidade reflexiva e permitiram acesso a aspectos singulares das experiências vividas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pessoalmente por todas as participantes. A opção pelo formato virtual não apenas atendeu às necessidades logísticas impostas pelo calendário escolar e pelas férias docentes, mas também permitiu que as professoras escolhessem o momento mais oportuno e confortável para compartilhar suas vivências, fortalecendo o caráter ético, respeitoso e horizontal da escuta proposta nesta pesquisa.

Todo o percurso da produção dos dados, desde o primeiro contato com as participantes até a transcrição integral das entrevistas, se estendeu por aproximadamente um mês e meio. Foi um processo cuidadoso e, por vezes, exaustivo, que exigiu paciência, organização e sensibilidade. As entrevistas, mesmo quando realizadas virtualmente, foram marcadas por escuta atenta e respostas densas, exigindo um tempo igualmente dedicado para que fossem devidamente compreendidas, organizadas e transcritas. Cada áudio foi ouvido repetidas vezes, pausado, interpretado e transformado em palavra escrita com o cuidado de preservar o tom, o sentido e a singularidade da fala de cada professora. Além de uma etapa técnica, foi um momento de imersão: ao ouvir novamente cada palavra, mergulhava ainda mais nas experiências compartilhadas, compreendendo-as em camadas mais profundas.

5 CURRÍCULO QUE ACONTECE: A escola no cárcere em palavras vivas

No contexto do cárcere, a educação se configura como um direito fundamental, indispensável, pois é um dos elementos primordiais para a ressocialização do indivíduo privado de liberdade e reincidência criminal. Dentro de um ambiente marcado pela exclusão social e pelo isolamento, cujo principal pensamento, enquanto sociedade, é um lugar de punição e desumanização, a educação emerge como uma chave de mudança que pode viabilizar a construção de outros caminhos ou alterações de rota que foram traçadas no lado de fora.

Se a *educação* pode assim ser vista, como podemos perceber a *docência* nesse contexto? A docência é verbo. Porque evoca *ação*, quando não, permite a manifestação de sentimentos, sensações, estados e fenômenos. É próprio da docência evocar processos, articular diferentes elementos e instituir sentidos. Vem da docência o sentido da educação, isto é, sem a docência a própria educação é comprometida de sentido. Na gramática da vida há muitas atribuições, conjugações variadas, funções e semânticas diversas, contextos variados. Estamos aqui diante de um contexto específico: a educação no sistema prisional. Algo que, talvez, diante de um primeiro olhar pareça acentuar o horizonte “inobstante, precário, incerto e, no limite, improvável” (Aquino, Corazza, Adó, 2018, p. 2), de exercício da docência.

A presente seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com três professoras e uma coordenadora pedagógica, que atuam em uma unidade prisional. O objetivo é compreender ocorre e funciona a construção do currículo nesse contexto específico, considerando as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e os sentidos atribuídos pelas profissionais à sua atuação.

Para fins de organização e clareza, a análise foi dividida em três partes. A primeira aborda os modos como o currículo é produzido coletivamente no cotidiano escolar, com base nos saberes e experiências das professoras. A segunda, trata da relação estabelecida entre educadoras e educandos, destacando aspectos como escuta, vínculo e respeito. Por fim, a terceira parte discute a educação como prática de liberdade, algo de valor, não só para as professoras, mas para os educandos. Ressaltando seu potencial transformador no processo de ressignificação das trajetórias dos alunos privados de liberdade.

Por motivos éticos e de sigilo, os nomes reais das entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios. As escolhas dos nomes carregam significados simbólicos relacionados à educação, à resistência e à transformação social, valores que atravessam este trabalho:

- **Carolina** homenageia Carolina Maria de Jesus, escritora negra e periférica, símbolo de resistência intelectual por meio da escrita.

- **Lélia** faz referência à intelectual Lélia Gonzalez, pensadora afro-brasileira e educadora comprometida com a crítica ao racismo e à exclusão.
- **Nise** remete a Nise da Silveira, psiquiatra que revolucionou práticas institucionais através da escuta, da arte e da humanização.
- **Sueli** evoca Sueli Carneiro, filósofa e ativista antirracista brasileira, defensora da educação como direito e da emancipação das populações historicamente marginalizadas.

5.1 O professorar que se faz com *experiência*

A docência pode ser compreendida como uma construção social resultante da prática profissional e das relações sociais nas quais essa prática se insere, que refletem a complexidade do trabalho docente, reconhecendo a diversidade e a origem plural dos saberes que sustentam a prática pedagógica. Assim, se rompe a visão tecnocrática que reduz o papel do/a professor/a àquele que segue apenas às aplicações de técnicas ou instruções que lhe são impostas. Logo, o/a professor/a atua como um profissional autônomo, capaz de refletir, interpretar, pesquisar e tomar decisões baseadas em múltiplos conhecimentos, essa visão confere ao professor um papel ativo na produção de saberes (Tardif, 2000).

Esse papel se revela, sobretudo, no modo como os professores lidam com os desafios cotidianos da prática, elaborando respostas que nem sempre encontram respaldo nos manuais ou nas formações formais. Diante de situações inesperadas, das necessidades específicas dos alunos ou de possíveis tensões institucionais, as docentes constroem soluções que não estão previstas em planejamentos rígidos, mas que nascem da sensibilidade, da intuição e da leitura fina do contexto. Trata-se de uma produção de saber situada, que emerge da vivência, do tempo investido na escuta, na tentativa, no erro e na reinvenção das próprias estratégias pedagógicas. Esses saberes, por não serem ensinados diretamente, mas construídos na experiência, constituem-se como um dos pilares fundamentais da prática docente. Dizem respeito ao modo como o/a professor/a compreende a sala de aula e ajusta suas práticas conforme as condições reais. Para Tardif (2000, p. 211)

Os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

Dessa forma, para que se possa educar, primeiramente é preciso investigar criar, para ensinar também pesquisamos. O ensino-pesquisa faz parte da identidade do/a professor/a, ele/a se inventa e se reinventa ao habitar o lugar do ensino e da pesquisa, do saber e do não saber, da certeza e da dúvida. (Corazza, 2011). É nesse movimento incerto, inconcluso, porém potente, que reside a força crítica e criadora do grupo de professoras por nós entrevistadas.

Diante da realização de entrevistas semi-estruturadas, com um grupo de professoras que atuam em uma Unidade Prisional de um município do Maranhão, foi possível acompanhar como a docência se faz verbo, que sentidos traçam, o que busca criar e instituir.

Quando questionadas sobre o tipo de orientação ou preparação que recebem ao começar a atuar no sistema prisional, o corpo docente expôs que a oferta da educação no cenário carcerário apresenta desafios consideráveis quanto à formação específica para essa modalidade de ensino.

Em questão de preparação o estado e o município deixam muito a desejar, principalmente na modalidade da EJAI. [...] eles não fornecem para nós uma dinâmica, uma metodologia diferente que realmente se adeque àquela realidade, então quando falamos da educação prisional não existe essa capacitação específica, esse amparo. Nós mesmos que temos que montar nosso material e como iremos trabalhar. (Carolina) [...] nós fomos aprendendo, acertando, estudando, conversando entre nós enquanto grupo. Então era basicamente refletindo umas com as outras e dizendo: ‘Olha, isso deu certo. Mas isso aqui precisa melhorar, tomar cuidado.’ Aconteceu muito isso porque não houve uma capacitação voltada para esses pontos. Fizemos por nós mesmas. (Lélia)

Em relação a formações, não temos formação específica para essa área, mas como grupo fazemos o possível para desenvolver um trabalho de excelência, sempre estudando e vendo o que é melhor, fazemos cursos, o que está em nosso alcance. Somos muito bem orientadas pela gestora, ela que leva as ideias de como vamos iniciar e a partir daí vemos o que se encaixa. Nossa preparação é dessa forma. [...] (Nise)

A coordenadora também foi questionada sobre os desafios enfrentados segundo sua perspectiva:

Outro aspecto importante pode ser a formação inicial dos professores, por exemplo. Essa formação não aborda a educação no sistema prisional, então muitos dos acadêmicos nem sabem que existe educação dentro dos presídios. [...].

Nas falas, é notório que um dos percalços enfrentados na visão das professoras parte, a priori, da ausência de uma formação inicial e continuada para atuar no sistema penitenciário. Isso tem um gerado dificuldades, preocupação em oferecer um ensino de qualidade e em

compreender as necessidades específicas do público atendido. Como afirma Coelho (2017), é preciso levar em consideração o processo de formação de docentes no contexto da EJA para pessoas privadas de liberdade, pois há desafios consideráveis bastante evidentes no desenvolvimento da prática pedagógica nesses espaços.

A ausência da educação prisional em processos formativos é presente na maioria das falas. Essa ausência é tomada como uma falta que interfere substancialmente nos modos como o professorar é exercido nesse contexto específico, tanto que isso se reitera nas falas das diferentes professoras entrevistadas. Nesse sentido, há reflexões que precisam ser tecidas sobre essa lacuna que parece haver na formação, tanto inicial como continuada, já que outras instituições são implicadas e responsabilizadas quando é pensada a educação prisional pelas docentes. Se há uma certa relegação, preterimento dessa especificidade da educação precisamos problematizar que significados isso institui.

Há uma ampla discussão, interesse e visibilidade de outras especificidades da educação, para suprir lacunas variadas que a educação inicial não dá conta. A formação inicial é responsável por formar professores/as que pensem, que lidem, que enfrentem os desafios variados e complexos que é próprio do educar; mas também quando especificidades e contextos educativos ganham notoriedade, espaço e condições de possibilidade para ser pensados e outros não isso diz das relações de poder que produz a formação inicial docente de um certo modo.

As falas das docentes nos incitam a pensar na discussão sobre o porquê quando falamos da educação prisional percebemos que ela fica encarregada dos esforços docentes de pensar, articular e construir o próprio professorar, muitas vezes sem os aportes teóricos e a ajuda de uma rede de apoio que poderia vir de cursos, palestras e formações que pudessem ser pensados em conjunto, problematizada amplamente. Ainda que queiramos ressaltar aqui à docência como verbo, que têm por natureza, predominantemente a força ativa, que apesar de tudo, desbrava, se mostra e atribui sentido, entendemos que não podemos passar despercebidos desse contexto e horizonte que está diante de nós.

A formação dos/as docentes para esse contexto poderia figurar entre as amplas ofertas educativas, mas, infelizmente, além da formação inicial de professore/ass, em um aspecto geral, não contemplar as especificidades da educação no sistema prisional (Onofre, 2012), isso se perpetua dada a ausência de outras possibilidades de formação conforme relatado pelas professoras entrevistadas. Dessa forma, evidencia-se que os/as docentes que atuam nesse contexto, precisam por si buscar alternativas e saídas para lidar com as complexidades da

educação no sistema prisional. Queremos assim dizer que, se por um lado, há ausência de discussão e preparação para atuar na educação prisional, conforme relatam as docentes, entendemos que também é a partir da formação inicial que elas podem se constituírem como docente que pensar sobre si como professor/a que cria.

Nesse sentido, queremos aqui tomar a docência como “uma operação estreitamente vinculada ao trabalho da criação, que opera em processo de tradução permanente e, nesse sentido, como um exercício intensivo de pensamento” (Aquino, Corazza, Adó, 2018, p. 2). Pensando na ausência de uma falta de problematização da educação prisional numa formação inicial e continuada, podemos sugerir, talvez, que os indivíduos encarregados de fazê-la funcionar pensem: *o que fazemos com o que fizemos de nós?*. Considerando que a formação inicial é responsável por produzir o/a docente e dar condições para que o professorar aconteça, mas ao mesmo tempo não uma receita, não pode prevê todos os contextos e acontecimentos possíveis, ela ainda continua tendo um papel crucial. É a formação inicial que oferece embasamento para que as docentes olhem diferentes entornos que elas podem atuar, levantem problemas sobre esses espaços e pensem alternativas de como educar.

Assim, a relação teoria e prática está presente no pressuposto da *experiência* como um movimento dialético, pois o pedagogo, ao mesmo tempo em que sofre as implicações do espaço da unidade penal onde atua, também transforma esses espaços com a sua prática. (OLIVEIRA, 2019, p. 17, grifo nosso)

Uma prática refletida, problematizada e articulada com os conhecimentos pedagógicos. Tendo isso em vista, no próximo tópico iremos mostrar como se dá a *produção curricular* no contexto investigado, para mostrar como o currículo é fabricado a partir de uma docência criadora. Assim, buscaremos discutir como se dá a produção curricular no contexto investigado, para mostrar como o currículo é fabricado a partir de uma docência criadora. Será possível evidenciar de que forma um currículo que está longe de ser apenas um conjunto de conteúdos prescritos, é constantemente ressignificado e fabricado por meio de práticas pedagógicas que exigem criatividade, sensibilidade e adaptação às especificidades do ambiente. Suas ações vão além da simples execução de diretrizes: elas se engajam na construção de uma docência que pesquisa, reinventa métodos, reorganiza saberes e busca, mesmo diante das limitações impostas pelo cárcere, assegurar uma educação que seja não apenas acessível, mas também sensível às necessidades humanas e sociais dos sujeitos.

5.2 Produção curricular das professoras: criação, invenção e cuidado

Produzir currículo entre grades e muros é um exercício diário de reinvenção. Para as docentes, essa produção ganha forma nas práticas sensíveis e criativas que precisam ser criadas

por elas. Em um contexto que constantemente desafia a prática educativa, elas trilham um caminho pedagógico marcado por práticas que envolvem a diversificação de seu trabalho. Adaptando metodologias às condições que as cercam, essas educadoras tecem um currículo que dialoga com as realidades dos sujeitos privados de liberdade, promovendo aprendizagens significativas e despertando o interesse e a participação dos alunos. Quando falamos da elaboração de metodologia, trata-se, portanto, de uma produção curricular que emerge da escuta, da experiência e da intenção de educar com sentido.

[...] Fazemos debates, rodas de leitura, dinâmicas educativas, textos etc. Em nossos projetos por exemplo, fazemos coisas como apresentação musical, teatral, temos projetos de leitura. Buscamos de todas as formas enriquecer o aprendizado deles. (Carolina)

Não é bem diferenciada. Se formos pensar em metodologias aqui fora, são praticamente as mesmas que utilizamos lá dentro. Obviamente, fazemos nossas alterações, tomando determinados cuidados por questão de materiais, por exemplo, então precisamos restringir e adaptar para que seja feita. [...] (Lélia)

Eu faço dinâmicas criativas e educativas, tem os textos reflexivos, tem os debates em sala de aula, trabalhos em grupo [...] fazemos de tudo na medida do que podemos exercer mediante nossas condições e vemos que eles gostam bastante de participar. É um entusiasmo que a gente não costuma ver com frequência em outros alunos aqui fora [...] (Nise)

As respostas das professoras apontam que o ambiente carcerário impõe desafios específicos para o trabalho docente, onde elas precisam adotar diferentes estratégias pedagógicas relacionadas à construção do currículo educacional. O trabalho de produção curricular tem início desde o ato da construção da grade de horários, pois as aulas acontecem paralelamente à outras atividades que estão sendo realizadas lá dentro, como cursos de padeiro, pedreiro, pintor, mas também outras atividades de rotina. Dessa forma, o currículo aplicado por elas, está em constante adaptação diante daquela realidade, se apropriando de ações que respeitam tanto as limitações do ambiente quanto as particularidades dos alunos. A construção curricular, nesse contexto, vai além da mera reprodução de conteúdo. O ato de elaborar essa didática, se transforma em um processo dinâmico, que ganha vida nas trocas diárias entre educadoras e alunos. Nesse espaço, o currículo não é fixo, mas se molda e se reinventa a cada encontro, sendo tecido com a capacidade de transformar as limitações em oportunidades. Ao integrar as práticas descritas por elas, as professoras criam um espaço pedagógico que não só transmite saberes, mas também constrói vínculos, dando outro tom ao ensino como construção conjunta, seja entre elas ou com os alunos, rompendo silêncios e reinventando possibilidades, num espaço em que ensinar é também um ato de resistência

O currículo é fabricado pelas docentes lançando-se mão de variadas estratégias e metodologias. Há uma preocupação de não operar com a mesmidade, com a reprodução. Isso vem de um professorar engajado e implicado com o aprender. Vemos práticas curriculares criadas por docentes cujo “foco é no professorar que, ao fazer o currículo, organiza bons encontros, pois sabe que para aprender é necessário organizar encontros” (Paraíso, 2023, p.127). Por isso, as professoras fazem isso para *enriquecer*, com *cuidado*, porque os alunos *gostam*. É, pois, como efeito desse investimento que os bons encontros acontecem, que os alunos passam a ver a educação de uma outra maneira, como veremos mais na frente. De acordo com Paraíso (2023, p.128), aprender, nessa concepção, “nada tem a ver com as perspectivas cognitivas que entendem a aprendizagem como o domínio de objeto ou de um conhecimento. Não é, portanto, assimilação de conteúdo”. Aprender relaciona-se com o encontro com os signos disparados pela docência, assim cada estudante pode ser tocado/a por esses signos de diferentes maneiras, ao ser tocado passa a atribuir sentidos sobre o que se fala, sobre si, sobre a vida, isso é o aprender. Na fala das docentes isso pode ser exemplificado quando fala-se no *entusiasmo* dos alunos.

Ensinar é um ato profundamente político e ético, o compromisso com a liberdade exige do educador um mergulho em si e no outro, uma disposição para o enfrentamento das contradições e uma abertura à construção coletiva do saber. É nesse entrelaçamento entre teoria e afeto, entre resistência e escuta, que a prática pedagógica se reinventa como espaço de possibilidade entre as docentes e esses alunos. É na relação com os alunos que elas encontram sentidos novos, contrapondo-se ao medo, à estagnação e ao recuo. O entusiasmo demonstrado por eles não são apenas sintoma de interesse: é esperança. E o acolhimento pelas docentes é, por sua vez, o gesto de uma pedagogia transgressora, que rompe com a lógica da contenção e aposta na potência do diálogo.

Isso, de certo modo, atravessa também os métodos de avaliação que são utilizados, há um *apreço* muito grande *por aquilo que o aluno deseja, discute, pensa e verbaliza*. Em suas falas, vemos que as professoras valorizam acima de tudo, a participação dos discentes em sala de aula, algo que fortalece muito o relacionamento professor-aluno e o coloca como aquele que também constrói sua aprendizagem.

[...] gosto muito de ouvi-los. Então tem as apresentações, tem a conversa, se não entendeu eu friso novamente. Não sei se é porque eu também aprendo assim, através da conversa. Mas para mim, se questiona, participa, eu entendo que a aula está boa e há interesse. Isso também somado com outros trabalhos, projetos, trabalho em grupo, debates e também as avaliações bimestrais da mesma forma que ocorre aqui fora. (Carolina)

O desempenho dos alunos é avaliado por meio das atividades e participação, desenvolvimento delas. Os alunos obedecem a um critério a partir do nosso planejamento de aula, atividades, produção escrita/oral e partir dali são desenvolvidos os critérios de avaliação, assim como trabalhos, seminários e até mesmo avaliações bimestrais. (Lélia)

Eles se desempenham muito bem, pois eles se esforçam muito. Podem ser avaliados de várias formas, entre elas utilizo diferentes critérios e métodos como as avaliações somativas, participação em sala de aula, os trabalhos em grupo, entre outras coisas [...]. (Nise)

Um currículo não pode ser tido como algo pronto e imutável, ou seja, fixo, rígido, algo majoritariamente organizado e definido. Deve ser tido como um artefato diverso, plural, com diversos elementos e nuances. Entretanto, um currículo é constantemente repleto de oportunidades para desafiar as fronteiras do ser; de interações que podem surgir e se desdobrar em direções inesperadas; de criação de estilos de vida que podem evoluir de maneira única (Paraíso, 2009). As professoras reconhecem esse potencial criador na escuta do outro: ao valorizarem o que os alunos trazem, permitem que o currículo se torne um artefato plural, flexível e sensível ao contexto. Não se trata apenas de ensinar, mas de construir juntos, com afeto, diálogo e partilha, a partir do momento em que se encontram dispostas a ouvir o que eles têm a dizer não só sobre as aulas, mas suas vidas, seus saberes, suas vivências.

[...]eu diria que além desses conteúdos pragmáticos, a gente precisa perceber o aluno enquanto local ali dentro, a realidade deles no sistema prisional. Então cada uma entendendo seu papel no ambiente escolar, torna essa jornada de ensino-aprendizagem muito mais fácil [...] (Lélia)

O relato das docentes demonstra que há a necessidade de mudanças em suas produções de práticas curriculares, fato que se justifica ao analisarmos o cenário em questão. De certo, a educação não está sendo ofertada dentro de uma sala de aula em um ambiente escolar formal. Apesar do aumento do acesso à educação nas últimas décadas, a baixa escolaridade permanece uma realidade para a maioria da população brasileira, evidenciando a estreita relação que essa condição estabelece com a criminalidade (Lobato, 2020) Segundo o Relatório de Informações Penais (RELIPEN), a maioria da população carcerária brasileira é composta por homens jovens com baixa escolaridade. Especificamente, 54,8% dos presos não concluíram o ensino fundamental. Além disso, o relatório destaca que menos de 1% dos detentos possui graduação.

O currículo é fabricado e desempenhado diante das demandas identificadas pelo corpo docente dentro da sala de aula, mobilizando aquilo que se acha necessário ensinar aos alunos. Ou seja, elas trabalham com aquilo que consideram importante, buscando alternativas de outras fontes, com novos recursos, se espelhando em outras práticas e readaptando-as. Aqui o trabalho

em grupo se enquadra *no compartilhamento de diferentes saberes entre as professoras*, debatendo coletivamente qual a melhor forma de empregar esses conhecimentos.

Nós somos uma equipe considerada “diferente”, justamente porque nós estudamos, em nossos planejamentos nós temos temas que são mais apropriados para aquilo que fazemos, usamos sempre o estudo do Direito para articular e legitimar nosso trabalho pedagógico. [...] (Sueli)

Essa construção coletiva do currículo evidencia o papel central da reflexão docente, do estudo e da articulação entre teoria e prática, aqui ele é fabricado no entrelaçamento entre a experiência concreta das professoras e as demandas que emergem da realidade em sala de aula. É no encontro entre elas que os saberes circulam: se contam, se afinam, se transformam (Tardif, 2000). Uma se inspira na outra, empresta uma ideia, reinventa uma prática. E assim, em diálogo constante, o que era isolado se torna uma obra coletiva, como uma trama de sentidos entrelaçada pela reflexão, pelo estudo e pela coragem de criar e abrir caminhos próprios entre a teoria e a vida. Se não há ruptura, não há espaço para o novo. É preciso coragem para desestabilizar o conhecido e, assim, abrir caminho para desejos ainda não ditos, perspectivas que nascem do chão da escola e da escuta sensível de quem nela habita.

O ato de romper aquilo que já está formalmente estabelecido é um trabalho árduo, ainda mais quando aquilo que já está concreto pouco se adequa ou tem a ver com o que se é presenciada todos os dias. Entretanto, se não há interrupção, não seria possível construir novos desejos e perspectivas. Mesmo sendo um espaço disciplinar e classificador, muitas coisas podem acontecer em um currículo, porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida (Paraíso, 2009). As estratégias que as professoras utilizam para montar suas metodologias, demonstram que há interesse em montar um perfil de um profissional ativo, que pesquisa, busca meios, se apropriando dos recursos que já possuem em mãos e os aprimorando, com o suporte umas das outras.

Para a construção das metodologias, as professoras se sentem amparadas quanto aos recursos que possuem na UPR, conquistados com bastante esforço. Apesar das dificuldades enfrentadas, especificamente sobre os recursos, é visível a diferença entre essa sala de aula e tantas outras salas de aula do lado de fora.

[...] aos poucos fomos ganhando espaço, reivindicando o que era necessário e nossos pedidos foram conversados com a gestora e juntas fomos conversando, tendo nossas conquistas. Recursos que são frutos de muito esforço, nada foi dado de ‘mão beijada’. (Nise)

Mas hoje somos muito sortudos por ter a nosso dispor tantos materiais, o que é bem diferente da realidade de muitas escolas aqui fora. Até mesmo a modalidade EJA em escolas formais, os alunos não têm o livro didático, somente o professor, então a metodologia é restrita em copiar no caderno, algo que nós não fazemos na UPR porque

o tempo é muito limitado. Então ter uma televisão para passar vídeos, filmes, slides, que é algo que gosto muito, já ajuda bastante. (Carolina)

O que, claro, somente foi possível através de muita insistência, o que resultou em recursos audiovisuais como televisão, caixa de som, microfone, *data-show*, e materiais como cartolinas, pincéis, E.V.A, tesouras, lápis e outros. Vale ressaltar que também é feito o uso de livros didáticos e paradidáticos, tanto as docentes como a coordenadora, afirmam que eles são disponibilizados para todos os alunos, ou seja, cada um possui um livro com seu nome e os materiais são guardados em um armário localizado dentro da sala de aula.

O acesso a uma vasta gama de recursos pedagógicos acaba sendo um grande suporte para o trabalho docente. Porém, apesar do acesso a esses recursos as professoras se deparam com situações em que esse planejamento precisa ser mediado diante das limitações das próprias restrições normativas.

[...] quando precisamos fazer atividades de recorte, por exemplo, é muito complicado porque os alunos não podem fazer o uso de tesoura ou outra ferramenta cortante. Então se entram três tesouras, ao fim da atividade é necessário aparecerem as três tesouras. Ou seja, para que não aconteça algum incidente, precisamos fazer ajustes em alguns materiais. (Sueli)

“[...] Outro exemplo, nas aulas de história alguns livros podem mostrar nudez, lá dentro nós não podemos usar isso de forma alguma, então os livros que eu encontro, faço o possível para resumir aquele assunto, tirando as imagens. Isso também vale para filmes/vídeos, sempre assistimos para ver se não tem cenas de nudez ou palavrão que também remetem à violência.” (Carolina)

Assim, ao vincular o currículo produzido à ação da professora que tem o poder de se movimentar, desfazer, interrogar, modificar, é preciso investir em currículos-menores, ou seja, é nesse tipo de produção curricular que existe a improvisação, a experimentação e a criação. O currículo desenvolvido pelos educadores que entram em contato todos os dias em sala de aula, compartilhando conhecimentos e cultura, transitando entre diferenças e conflitantes com o currículo-maior ¹(Paraíso, 2022).

5.3 Educação como prática de liberdade

Em meio aos muros que tentam calar, a palavra do/a educador/a resiste, e com ela, o direito de recomeçar. Falar sobre educação nesse cenário é, antes de tudo, falar sobre

¹ O termo “currículo-maior” refere-se ao currículo oficial, prescrito por órgãos reguladores, estruturado com base em normas, objetivos fixos e conteúdos padronizados. Representa o modelo hegemônico de organização curricular, em contraposição aos “currículos-menores”, que emergem da prática docente, da escuta e da criação no cotidiano escolar.

possibilidade. Possibilidade de encontro, de escuta, de reconstrução. Em um ambiente marcado por ausências, silêncios, solidão, desafetos, que a prática pedagógica ganha contornos singulares e profundamente humanos. A liberdade é tida como um direito humano, e o ato de educar é, portanto, um ato de libertação. É esse processo, delicado, potente e transformador que este tópico busca explorar, guiado pelas vozes das professoras que, com sensibilidade e firmeza, semeiam humanidade onde o sistema, por vezes, tentou desumanizar.

As professoras demonstram com clareza que ensinar, *ser* educador, é abrir frestas por onde possam entrar a dignidade, o diálogo e o reconhecimento. Portanto, uma educação autêntica e libertadora, não se faz de *A para B* ou de *A sobre B*, mas de *A com B*, mediatizados pelo mundo, em conjunto (Freire, 1967). Para elas, educar é criar condições para que o outro se perceba sujeito de sua própria história.

O que inicia como uma tentativa de reintegração se torna, na verdade, um movimento mais profundo de ressignificação das relações humanas. À medida que ensinam, elas também aprendem não apenas sobre as realidades daquelas pessoas, mas sobre o papel da educação como um dos pilares de mudança. A educação quando não é forçada, quando sustentada pelo vínculo, pelo cuidado e pelo reconhecimento do outro como sujeito, torna-se espaço de cura e recomeço. Essa prática se aproxima da concepção freireana de uma educação enraizada na realidade concreta dos sujeitos, que não se impõe, mas se constrói com eles, respeitando sua história e sua capacidade de refletir sobre si mesmos.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (Freire, 1967, p. 106).

Para as professoras, a educação no sistema carcerário é, muitas vezes, uma experiência transformadora, tanto no nível pessoal quanto profissional. A partir da perspectiva freireana, o trabalho pedagógico dentro das prisões vai além do simples ensino de conteúdos curriculares. Em suas falas fica nítido o quão respeitoso é o relacionamento entre educador e aluno, e como a escuta contribui de maneira significativa para seu enriquecimento. Assim, na relação com o professor, é feito o resgate de sua identidade, estabelecendo *vínculo de confiança* em ambas as partes.

Vejo que é uma relação em que nós sabemos qual o papel de cada um, professor e aluno. Mas, isso não impede que exista uma amizade e uma confiança depositada na gente, podemos ver isso principalmente em como eles contam da relação familiar, por exemplo. Sabemos que é uma parte delicada da vida deles, mas eles se sentem à vontade para comentar [...] (Carolina)

[...] Mas, não é porque somos professoras que eles não podem se sentir confortáveis em conversar com a gente. Eles têm a confiança de falar a respeito de suas vidas conosco, coisas que dificilmente eles diriam a outras pessoas. Então cada uma entendendo seu papel no ambiente escolar, torna essa jornada de ensino-aprendizagem muito mais fácil. (Lélia)

Uma relação profissional, mas que acima de tudo preza pelo diálogo, partindo das duas partes, sabe? Assim a gente entende melhor aquele aluno, influencia o comportamento deles, nós como professoras descobrimos os gostos, habilidades, personalidades. Enfim, é muito gratificante [...] (Nise)

A educação torna-se, assim, uma prática de cuidado e valorização, onde as professoras não apenas ensinam, mas também ajudam a construir um espaço de dignidade, onde os internos podem desenvolver a capacidade de refletir sobre si mesmos e sobre seu papel na sociedade, sem se limitar com o rótulo de alguém que está ali apenas cumprindo pena. Para as professoras nas unidades prisionais, isso significa estar disposta a acolher as histórias dos internos, sem julgamentos, e a criar um ambiente de confiança e diálogo.

Elas frequentemente falam sobre a importância do vínculo que se cria com os alunos, o momento em que conseguem ver além da figura do apenado e enxergam um alguém com potencial, com história, com desejos. Quando uma professora consegue, mesmo que por um momento, fazer perceber que é capaz de aprender, de refletir sobre sua própria trajetória, ela sabe que não está apenas educando, e sim possibilitando um reencontro com seu papel de ser humano.

Portanto, o papel da educação nesse contexto desfavorável às práticas educativas voltadas para a emancipação deve ser elaborado junto com as pessoas, e não para elas, sendo possível que elas cultivem um senso de pertencimento e de responsabilidade compartilhada. Ademais, é necessário fomentar uma educação que restaure a dignidade e àqueles indivíduos, no que afirma Alves-Bonfim (2022, p. 26).

Assim, a função da educação dentro desse ambiente hostil às práticas de educação para a emancipação, deve ser construída com as pessoas, e não para elas, permitindo, desse modo, que estas desenvolvam os sentimentos de pertencimento e corresponsabilidade.

Nesse sentido, a educação nas prisões se torna um instrumento de liberdade, não no sentido de uma liberdade física imediata, mas como uma liberdade mental e emocional, algo que possibilita aos internos reconstruírem suas trajetórias. Assim, permite aos sujeitos pensar sobre si, reconhecer suas contradições, repensar seus caminhos e, assim, reconstruir suas trajetórias. Trata-se de uma liberdade que não se concede de fora, mas que se conquista internamente, por meio do diálogo que resulta na tomada de consciência. Ao elaborar suas experiências com a mediação do conhecimento, os internos deixam de ser apenas marcados

pelo passado e passam a se compreender como inacabados, históricos e capazes de mudança através da educação.

Ao valorizarem o processo educativo, os internos têm a oportunidade de reconstruir sua identidade e de reconhecer sua dignidade como seres humanos, muitas vezes profundamente feridos pela violência, pelo estigma e pelas condições desumanas do cárcere e da própria sociedade.

“Estou utilizando a caneta para me ressocializar. Imagine um lugar desses onde a rosa vira espinhos. As professoras me inspiram só de imaginar que ainda existem pessoas que querem me ajudar a outros caminhos trilhar.” (Poema de um dos internos, citado por uma das professoras no ato da entrevista)

Ao entrarem em contato com o processo educacional, os internos começam a perceber que não são definidos pelo que fizeram aqui fora, mas podem, sim, serem capazes de ressignificar suas escolhas e caminhos. Dar a devida valorização à educação está, portanto, ligada à construção da autonomia e da consciência crítica, onde os internos passam a perceber que a mudança é possível, não apenas para si mesmos, mas também para suas famílias e para a sociedade. Ao refletirem sobre a passagem lá dentro, muitos chegam a questionar a própria história, reconhecendo os fatores que os levaram àquilo, ao mesmo tempo em que buscam formas de evitar a repetição dos mesmos padrões no futuro.

Eu vejo muito com esse fato de pensar principalmente na família, de não querer que os filhos, um irmão/irmã ou qualquer outro familiar vá por esse caminho, acabe daquela forma. Porque é um ambiente tóxico que maltrata, não no sentido de tortura, mas no sentido psicológico mesmo, muitos deles se sentem mal, adoecem mentalmente e fisicamente. É tanto, que alguns não aceitam que a mãe ou as crianças vão visitar, porque é uma situação delicada. (Sueli)

Apesar da resistência de muitos para se matricularem na sala de aula, já que não é algo tido como obrigatório, muitos acabam gostando de exercer esse papel de aluno e dos momentos que passam com as professoras e colegas em aula, projetos, trabalhos, etc. Isso é salientado pelas docentes, quando dizem o quanto eles se empenham em produzir trabalhos, encenarem, cantarem, entre muitas outras coisas. Além disso, elas afirmam que é perceptível uma mudança de comportamento do aluno antes da sala de aula e como a educação o transforma durante esse processo até o final.

[...] Mesmo estando ali em cela, eles falam de mudanças de comportamento e a gente consegue perceber em relação aos casos de PDI, demonstra que houve um antes, durante e depois na educação. Presos que diziam: “Ah, eu não quero nada.”, hoje eles vêm que existem outras perspectivas, de que aqui fora eles podem exercer outras funções e viver de outra forma que eles nem imaginavam. Isso reflete muito na família deles aqui fora. (Lélia)

A educação, nesse sentido, é uma ponte para o futuro, não só para o próprio indivíduo, mas também para a reconstrução das relações familiares e sociais que foram rompidas ou fragilizadas pelo encarceramento. Ao aprenderem e produzirem novos conhecimentos, muitos internos começam a desenvolver uma visão mais ampla sobre as oportunidades que podem se abrir após a liberdade. A forma como veem esse aprendizado pode ser sentida, por exemplo, quando os internos demonstram estar mais conscientes sobre a importância da educação para aqueles que amam ou sobre a necessidade de romper com esses ciclos que marcam suas famílias. Entretanto, os desafios são ainda maiores quando eles saem daquele ambiente e isso está intimamente ligado àquilo que eles deixaram aqui fora.

Até tivemos alguns alunos que diziam que quando saíssem iriam estudar, mas nós sempre sabemos que assim que eles passam daquele portão começa uma batalha muito grande agora fora. Às vezes eles até querem, mas lá atrás eles deixaram um passado muito marcado, muitas vezes tentador, outras vezes não tem saída, então é muito difícil [...]. (Carolina)

A educação permeia todas as áreas e funções realizadas pelo ser humano, e a escola é um desses ambientes fundamentais e isso torna o ser humano algo singular. Mesmo que esteja em situação de encarceramento, é por meio da conexão com a educação que consegue recuperar sua essência humana, assim como sua forma de pensar e agir na sociedade, o trabalho pedagógico tem esse potencial. O ambiente educacional representa uma das oportunidades para a ressocialização, permitindo que o indivíduo egresso do sistema penitenciário seja reintegrado à sociedade com mais oportunidades possíveis, devido à sua formação escolar.

É fundamental compreender que a educação proporcionada aos indivíduos privados de liberdade não se configura apenas como um benefício exclusivo para os apenados; ao contrário, a sua capacitação e o investimento em seu desenvolvimento educacional repercutem positivamente em toda a sociedade. Uma comunidade que vem e está enfrentando mudanças intensas e, em certos momentos, abruptas, onde as alterações pareciam mobilizar cada vez mais as pessoas em ascensão, necessitava de uma reformulação imediata e abrangente em seu sistema

de ensino. Essa reformulação deveria impactar tanto a própria estrutura quanto a atividade educacional em outras entidades, ultrapassando os limites meramente pedagógicos (Freire, 1967).

A educação é o caminho para que o sujeito se reconheça em sua história e, ao compreendê-la, possa transformá-la, assumindo uma postura ativa diante dela, rompendo com as determinações que o imobilizam. Para Freire (1967, p. 90):

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.

[...] A maioria vê que a educação prisional é algo que não requer esforço, mas aqueles estudantes só têm a ganhar [...] refletir nessas questões acaba mudando o comportamento deles e a visão que eles têm acerca da educação, muitos podem aceitar estudar porque sabem da questão da pena, mas no decorrer nos dias vão se criando outras perspectivas sobre a vida aqui fora e qual meio seguir. (Carolina)

A instituição de ensino deixaria de ser o foco principal da educação, passando a ser apenas uma entre várias outras opções. Isso representa um movimento que busca transformar a escola de um simples local de ensino e aprendizado em um ambiente ativo de produções, que podem ser acadêmicas, artísticas, midiáticas, tecnológicas, entre outras. Para Favacho (2024, p. 19)

As escolas tenderiam a ser espaços nos quais, a partir dos sonhos das pessoas, seriam produzidos projetos de vida de estudantes e docentes. Para nós, essa é a base sobre a qual os restos mortais da escola tentam resistir e sobreviver ou mesmo podem ceder à tentação desse tipo de transformação.

Ao longo dessa jornada, as educadoras observam que os internos, ao se reconhecerem como capazes de aprender e transformar suas vidas, começam a compreender que o sistema que os aprisiona, também aprisiona suas mentes.

[...] a educação na unidade prisional não é uma experiência que a gente diz que quer correr risco, lá é uma realidade completamente diferente, a atmosfera muda. É um lugar que somos respeitadas e bem tratadas, somos bem acolhidas principalmente por eles. Eles nos olham com grande respeito e educação. Então eu pontuo isso, que a unidade prisional me tornou mais ser humano, mais empático, menos julgador. E se você me perguntar se quero continuar, fielmente eu digo que quero continuar, pretendo seguir nesse trabalho e amo o que faço. (Carolina)

Para essas mulheres, que transformam seu trabalho em um ato de amor, resistência e metamorfose, o que confere ao processo tanto valor e gratificação é a convicção de que a educação, em sua essência, constitui um meio de restituir aos internos aquilo que o sistema os buscou tirar: a liberdade de pensar, sonhar e se redescobrir.

Certamente, a educação, por si só, não solucionará todas as questões sociais enfrentadas por indivíduos privados de liberdade; no entanto, sem dúvida, se faz um elemento essencial

para a emancipação social, sendo, portanto, apta a desafiar as condições que perpetuam as desigualdades sociais (Lobato, 2020)

É importante saber que apesar de a educação ser essa alternativa, existem muitas nuances, porque ela precisa estar atrelada a outras atividades laborais, outras atividades educativas, que ajudem o apenado nessa reintegração social. (Carolina)

É importante vincular o papel da educação a um catalisador para a reconstrução da autoestima do interno, o que reflete diretamente em suas relações familiares. Ao perceber que pode aprender, que tem potencial para se desenvolver e para mudar sua vida, esse aluno começa a se ver de forma diferente, o que impacta positivamente no relacionamento com seus filhos, parceiros e outros familiares ou pessoas próximas. A valorização da educação se torna, portanto, um ato de cuidado e esperança, que os permite sonhar com um futuro melhor, não só para si mesmos, mas também para aqueles que aguardam sua volta.

6 DAS MARGENS, O CENTRO: O que a docência nos deixa

Este trabalho buscou escutar, sentir e compreender como se constitui o currículo educacional no interior de uma unidade prisional no Maranhão, a partir das experiências de três professoras e uma gestora que, com coragem e sensibilidade, são capazes de construir cotidianamente práticas pedagógicas onde, muitas vezes, quase tudo conspira contra o ato de educar. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o currículo nesse espaço é algo construído nos mínimos detalhes, um processo vivo, relacional, inventivo, tecido com muita atenção e nas urgências do cotidiano. Se constrói com os sujeitos e não para eles, e que se alimenta dos encontros que acontecem, muitas vezes, nas brechas do possível.

A partir das narrativas das educadoras, compreendeu-se que o fazer pedagógico no cárcere é também um exercício de resistência. As práticas desenvolvidas são atravessadas por desafios concretos, como a ausência de formação específica, às vezes a limitação de recursos, o estigma social, os entraves institucionais, mas também por potências que brotam da escuta atenta, da troca entre pares, da afetividade e da criatividade como força de reinvenção. A docência, nesse contexto, não se dá como algo fácil e tranquilo, aqui ela é verbo em movimento: não se reduz a técnicas ou planejamentos rígidos, contudo se transforma continuamente diante das necessidades e histórias dos alunos, que, mesmo privados de liberdade, demonstram desejo de aprender, refletir e reconstruir seus caminhos.

A educação, nesse cenário, é mais do que instrução, é prática de liberdade. Como apontam as próprias professoras, ela permite o resgate da dignidade, a construção de vínculos e a emergência de novos sentidos sobre si e sobre o mundo. Ao valorizarem a palavra, o gesto, a escuta e a relação, essas educadoras criam espaços de cuidado e pertencimento, rompendo com a lógica da contenção e da negação. Ao mesmo tempo em que ensinam, são também transformadas por esse encontro: reconhecem-se mais humanas, mais abertas, mais conscientes da potência do seu papel e garantem que essa foi uma decisão muito impactante em suas carreiras, onde sentem o desejo de continuar nessa jornada.

Este trabalho, portanto, não encerra um estudo: ele abre caminhos. Caminhos para que a educação prisional seja pensada com mais responsabilidade, sensibilidade e compromisso. Que as instituições formadoras se atentem à importância de preparar docentes para atuarem em espaços distintos dos tradicionais, que políticas públicas valorizem e sustentem essa modalidade de ensino, e que a sociedade compreenda que o direito à educação não termina onde começam os muros da prisão. Ao contrário: é ali, muitas vezes, que ele precisa ser afirmado com mais força.

REFERÊNCIAS

- ALVES-BONFIM, Vanessa Martins Farias. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. *Revista Latino-Americana de Criminologia*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 220–252, 2022.
- ARRUDA, Marlon Bruno Santos de *et al.* A importância da educação no sistema prisional brasileiro: uma breve revisão da literatura. 2022. [S. l.]: [s. n.].
- BESSIL, Marcela Haupt. *A prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional: um estudo da psicodinâmica do trabalho*. 2015. [S. l.]: [s. n.].
- BRASIL. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. *Relatório de Informações Penais – Segundo semestre de 2023*. Brasília, DF: SENAPPEN, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-segundo-semester-de-2023>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- COELHO, Ellen Josy Araujo da Silva. *Educação atrás das grades: a formação do professor da educação de jovens e adultos o qual atua no sistema penitenciário do Estado do Maranhão*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- CORAZZA, Sandra Mara. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 13–16, jan./jun. 2011.
- CUNHA, E. L. da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. *Cadernos CEDES*, v. 30, n. 81, p. 157–178, maio 2010.
- FAVACHO, André. Sonho e utopia: a escola entre acusações, perigos e liberdades. *Educação & Realidade*, v. 49, p. e136480, 2024.
- FELIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LOBATO, Salomy Correa *et al.* Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e581997583-e581997583, 2020.
- LOBATO, S. C.; LIMA, V. L. de A.; CHAVES, A. B. P.; ARAÚJO, A. dos R. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 9, 2020.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 48, p. 175–197, 2019. DOI: 10.5585/eccos.n48.13245.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205–219, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640048.

PADILHA, Carine Fernandes. *Educação em contexto de privação de liberdade e a formação docente: um debate necessário*. 2022. [S. l.]: [s. n.].

PARAÍSO, M. A. Currículo e seus dizeres, fazeres e querereres: vontade de potência de uma professora? *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 47, 2022.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009.

SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos. Educação e sistema prisional: uma análise das políticas públicas para o acesso à educação no cárcere. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 8, p. 1–21, 2023.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000.

