

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PRISÕES: BRECHAS, APOSTAS E POSSIBILIDADES**

Elenice Maria Cammarosano Onofre

**Resumo:** Esta sistematização ancora-se em inquietação que tem conduzido nossos estudos ao longo dos anos: o que pode fazer a educação de jovens e adultos nas prisões? Tomam-se, como material reflexivo, dados coletados em observações, conversas informais, discussões e vivências como mediadora de cursos de formação de educadores em estados brasileiros no período de 2013-2016, e em registros de visitas a espaços de privação de liberdade para jovens e adultos. Os dados que foram organizados em diários de campo nos permitem ousar estar no mundo de forma propositiva, pois indicam que as sistematizações podem se constituir em instrumental pedagógico para a produção de conhecimentos e anunciar possibilidades de uma virada pedagógica no campo da EJA em prisões.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos em prisões, escola na prisão, práticas educativas na prisão.

### **School education in prisons: gaps, bets and possibilities**

**Abstract:** This systematization is anchored in concerns that have led us throughout the years: what can the youth and adult education in prisons do? Our reflective material is composed of data collected in observations, informal conversations, discussions and experiences in training courses for educators in Brazilian states from 2013 to 2016, and in records of visits to places of deprivation of youths and adults. The material organized in field journals allowed us to dare to be in the world in a propositional way, since it indicates that the systematization can constitute pedagogical instruments for the production of knowledge as well as announce possibilities of a pedagogical turn in the field of youth and adults education in prisons.

**Keywords:** Youth and adult education in prison, school in prison, educational practices in prison.

### **Educación en prisiones: lagunas, apuestas y posibilidades**

**Resumen:** Esta sistematización ancora en el malestar que ha impulsado nuestros estudios a lo largo de los años: ¿Qué puede hacer la educación de adultos y jóvenes en las cárceles? Son tomados como material reflectante, datos recogidos en conversaciones informales, discusiones, observaciones y experiencias como mediadora de actividades de formación en los Estados brasileños en el período 2013-2016 y registros de visitas a los lugares de privación de libertad para jóvenes y adultos. Los datos que se organizaron en diarios de campo nos permiten atreverse a estar en el mundo de forma propositiva, una vez que indican que las sistematizaciones pueden convertirse en instrumental a la producción de conocimiento y posibilidades de un cambio pedagógico en el campo de la Educación de adultos y jóvenes en las cárceles.

**Palabras clave:** Educación de adultos y jóvenes en las cárceles, escuela en la cárcel, prácticas educativas en la cárcel.

### **Como se fosse uma introdução**

Pensar a educação e os sistemas escolares na contemporaneidade, diante as crises que permeiam o continente latino-americano, e em específico o nosso país, nos leva a problematizar o sentido da educação, relacionando-a com o tipo de sociedade e de cidadania que se quer construir. O debate sobre as questões educacionais vem sofrendo um esgarçamento, pois tem sido cada vez mais reduzido aos processos de escolarização. No entanto, a América Latina tem rica experiência de criação de práticas educativas e de produção de conhecimento a partir da educação não escolar. É tempo de resgatar e trazer este acervo, uma vez que a realidade educacional é heterogênea e plural, com desafios e alternativas, o que nos impele a buscar caminhos para não cairmos na armadilha do pensamento único. A educação nas sociedades em que vivemos – complexas, contraditórias e desiguais – se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais.

Um dos desafios desse momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e

reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. Concordamos com Candau (2000) que é preciso ter clareza de que nos diferentes espaços educativos diversas linguagens são trabalhadas, uma pluralidade de sujeitos interage trazendo suas experiências de vida, de maneira mais espontânea.

Nessa pluralidade e encontro de culturas, a educação não pode ser anunciada numa lógica unidimensional, aprisionada em uma única instituição específica. Os processos educativos acontecem a partir de diferentes configurações, com o intuito de formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores, projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

A escola está chamada a ser, nestes tempos, mais que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante (o científico). Trata-se de um espaço de diálogo entre diferentes saberes e linguagens, de análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. Para Candau (2000, p. 14), “é no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social que a escola está chamada a se situar”.

Nessa perspectiva, anuímos ao pensamento de que a cultura escolar, a partir da ênfase na questão da igualdade e da afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia, potencializou a ausência de outras vozes presentes nas práticas escolares – dos grupos marginalizados da sociedade (CANDAU, 2000). A cultura escolar plural incorpora contribuições de diferentes etnias e questiona os estereótipos sociais, de gênero, entre outros, a configuração escolar como um todo, bem como o seu diálogo com as demais práticas sociais do cotidiano, com o intuito de construir um processo educativo mais inclusivo e humanizado.

Na confluência desses apontamentos iniciais, assumimos, portanto, uma postura de reconhecimento da escola como um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, em que as propostas educativas contribuem para a construção de possibilidades e de respostas aos desafios atuais. De igual forma, neste ponto de partida aderimos à ideia de que “sem horizonte utópico é impossível educar” (CANDAU, 2000, p. 16).

Mas de onde falamos? Qual é o problema que tematiza estes escritos? A hipótese que tem norteado nossos estudos é que a escola na prisão – instituição singular porque se propõe punitiva, encarcera corpos e mentes – é uma das práticas sociais que pode educar. Essa instituição tem um papel relevante na formação de uma população que vive à margem porque cresceu nas margens de uma sociedade que exclui pobres, negros, analfabetos. São pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram.

Neste ponto nos deparamos, então, com algumas questões para refletir sobre o papel da educação de jovens e adultos no interior da prisão: a sociedade prende, majoritariamente, as pessoas que estavam nela inseridas? A prisão é um espaço alheio à sociedade ou uma instituição da sociedade? Não ocorrem processos de socialização entre as pessoas que vivem no interior da prisão? O que pode fazer a educação nesse espaço singular? Que escola é essa? Como ali se ensina e se aprende?

## **Ensaando os caminhos**

Na construção deste escrito tomaram-se como material reflexivo dados coletados, no período compreendido entre 2013-2016, como mediadora de cursos de pequena duração para professores e para gestores que atuam em escolas do sistema prisional, em conversas informais com educadores em cursos de especialização no campo da Educação de Jovens e Adultos em prisões, em diálogos realizados em Rodas de Conversa com grupos de professores e de pessoas em privação de liberdade, e que foram registrados em diários de campo. Esse material nos permite ousar estar no mundo de forma propositiva, pois indica que algumas sistematizações podem se constituir em instrumental pedagógico para a produção de conhecimentos e aprendizagens. Nosso desejo é mudar as nossas formas de estar no mundo. A sensação de saturação que temos vivido nos convoca a problematizar as relações que nos envolvem. Não descartamos a possibilidade de ocorrer frustração de expectativas e equívocos de construção em processo de sistematização, mas em um campo de lutas, em que vivemos mergulhados em águas torpes, em processos sociais encobertos, nos parece desafiador e necessário, desatar amarras com a intenção de entrelaçar motivações, vontades, reflexividade, necessidades, compromisso e ação social.

Embora se coloque o foco destas reflexões na educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, faz-se necessário destacar que as dificuldades ali encontradas apresentam traços comuns com qualquer espaço onde acontecem processos educativos. Pode-se afirmar também que os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social do cárcere não são plenos e encerram contradições, uma vez que os aprisionados encontram e constroem formas de resistência, e a educação não permanece neutra nesse processo. Os estudos sobre educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade têm evidenciado a possibilidade de se construir a escola nas prisões, enquanto espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias.

Importante enfatizar que existem, nas prisões, dois grupos de aprendizagem: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos); ainda que algumas dessas se sobreponham umas às outras, “tudo isso é educação *da* prisão, não a educação *na* prisão” (DE MAEYER, 2013, p. 42, grifos do autor).

Esta sistematização tem seu foco nas aprendizagens que acontecem nas salas de aula (educação escolar na prisão), no encontro entre pares e com seus professores, mas não podemos desconsiderar as regras específicas da instituição prisão, carregadas por normas rígidas e que têm seus princípios ancorados na segurança. Isso significa que a instituição escola está inserida em uma instituição onde tudo se controla, inclusive o vestuário dos professores, o material didático de ensino, os conteúdos veiculados.

O recorte teórico estabelecido para esta construção se vincula a estudos que temos desenvolvido e que se ancoram em pesquisadores que defendem a escola como prática social relevante nos espaços prisionais, como os de Onofre (2002, 2013, 2016), Vieira (2008), Serrado Júnior (2009), Julião (2009, 2016), Cardoso (2013), Carvalho (2014), Campos (2015), entre outros. Esses estudos evidenciam que a escola, assim como as demais práticas sociais ali existentes, é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar a cidadania. Inserida em um espaço repressivo, ela potencializa processos educativos para além da

educação escolar, evidenciando-se a figura do professor como ator importante na construção desse espaço.

Da confluência dos estudos elencados e do mundo experiencial decorrente de nossa trajetória de educanda-pesquisadora com professores que atuam em escolas em prisões e de gestores de unidades prisionais, trazemos algumas sistematizações realizadas nas discussões com esses atores do processo de ensinar e aprender e em encontros acadêmicos, em rodas de conversas reflexivas, com estudiosos do tema. Somos todos conscientes de que as prescrições pedagógicas nos aprisionam em explicações definitivas. Faz-se necessário remexer heranças, relações e jogos de verdade, pois,

O excluído, hoje, não é somente o pobre, aquele que não consegue ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos socialmente. É o pobre e também aqueles sobre os quais atuam mecanismos como o preconceito, a intolerância, a incapacidade de admitir a diferença – o “*não igual*”. Há uma nova ética, que encobre e banaliza o direito de ter direitos, dirigida a regular essas vidas (FALKEMBACH, 2006, p. 3, grifos da autora).

### **Discussões ou provocações?**

A estratégia educativa que contempla a complexidade da instituição e a situação social dos sujeitos que nela vivem torna-se imprescindível para o entendimento da instituição escola neste cenário singular. A “sociedade dos cativos” se organiza em função de regras e códigos rígidos, o que nos leva a supor que produz nos indivíduos efeitos em sua convivência diária, nas concepções sobre a realidade e em sua própria situação no âmbito da escola.

A prisão se coloca como aparato que busca adequar as pessoas ali hospedadas por tempo determinado, para viverem em condições antissociais de vida, carentes de autoconfiança, aparentemente inafetivas, insensíveis, desprovidas de perspectivas futuras. No dizer de De Maeyer (2011), não há preocupação em (re)educar esses indivíduos, pois o objetivo é não lhes ensinar nada, para se estar seguro de que nada poderão fazer ao sair da instituição. Tal situação pode, nessa perspectiva, tornar a prisão um ponto de referência para eles, que acabam por estabelecer vínculos com o aparelho carcerário, fazendo desse espaço seu território de existência.

O que estamos a propor significa ir ao encontro de outras possibilidades, compartilhando com a ponderação de De Maeyer (2011), de que alguns avanços têm sido lentamente alcançados. A educação nas prisões surgiu no plano das preocupações há muito pouco tempo. Passamos da ignorância sobre essa problemática, entretanto podemos ter criado uma expectativa por vezes exagerada: reduzir a pena pela frequência à escola, preparar para a vida em liberdade, ensinar leitura e escrita; por parte do aprisionado, aprender um ofício, e supostamente aprender a aceitar as regras sociais.

De Maeyer (2011) sinaliza, também, que a educação não é uma mercadoria nem um produto, mas um processo que deve ser concebido e vivido pelo conjunto de atores que vivenciam esse cotidiano. “É necessário transformar a prisão em um espaço educativo e não transformar o aprisionado em receptor de sequências educativas” (DE MAEYER, 2011, p. 14).

Aprender ao longo da vida implica, para o referido autor, sair do *status* provisório de aprisionado e inscrever-se em uma perspectiva de educar-se em longo prazo. Nesse aspecto, os processos de ensinar e aprender em prisões se caracterizam por trabalhar com a diversidade, a diferença, o medo –

enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano. Isso exige do educador aprendizagens de outra natureza, que não somente as oferecidas em salas de aula da universidade. Aos estudantes exige-se reconhecer que na escola podem se fazer presentes e afirmativos na luta por seus direitos básicos – a privação da liberdade é a sentença pelo desvio social cometido, mas seus demais direitos estão (por lei) preservados.

As práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, e a escola, por se constituir em uma comunidade, regida por normas diferenciadas, é um espaço onde os estudantes podem exercitar a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e melhoria da autoestima.

Trata-se, portanto, de um espaço onde as tensões se mostram aliviadas, o que justifica sua existência e seu papel na (res)socialização do aprisionado. Inserida numa ordem que funciona pelo avesso, oferece ao ser humano a possibilidade de resgatar ou aprender outra forma de se relacionar, diferente das relações habituais das unidades prisionais, pois sendo o processo de educação contínuo, nesse espaço, ele se modifica em sua natureza, em sua forma, mas continua, sempre, sendo processo educativo.

Em diálogo com essas proposições, inferimos que o processo de ensinar e aprender na escola, na prisão, só pode ser construído entre iguais, portanto, só é possível nas relações não hierarquizadas e autoritárias. Trata-se, pois, de conceber a prática pedagógica vinculada à leitura crítica da realidade, isto é, do mundo (FREIRE, 1981). Dessa forma, o educador não apenas ensina, mas também conduz a apropriação crítica do que foi e é ensinado – dimensão que permite aos homens e mulheres serem no mundo, porque garante suas dimensões históricas, realizam e fazem suas histórias, na medida em que projetam seus sonhos.

Não pretendemos, nesta sistematização, aprofundar os conceitos trazidos pela pedagogia freireana, mas reafirmar nossa postura, que opta por uma educação libertadora nos espaços de privação de liberdade e comunga com o preceito de que transportar para o interior das escolas das unidades prisionais conhecimentos construídos por e para homens livres é um caminho que nos mantém em nossa zona de conforto. Esse conhecimento pode e deve ser levado, mas em dimensão diferente: em um processo de busca da temática significativa para eles. É preciso investigar seu pensar, uma vez que “este não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido a uma realidade” (FREIRE, 1993, p. 117).

Certamente, estamos diante de um desafio – o entorno que envolve a escola de que estamos tratando, a instituição prisão e suas muralhas, parecem ter outras características: o silenciamento, a máscara, a duplicidade – é um contexto movediço, instável, transitório, forjado por várias verdades e que força os sujeitos a inventar maneiras para sobreviver.

Streck, Adams e Moretti (2010) apontam que a existência de uma cultura própria da prisão torna a escola singular, e o seu cotidiano nem sempre permite apreender os significados vividos naquele espaço-tempo. O desafio posto é como se inserir nesse mundo sem abdicar de seus elementos culturais próprios, sem perder fios da tessitura da trama que revela a sua essência. As práticas sociais vivenciadas na escola podem desvelar outras possibilidades do fazer escolar, cabendo ao professor promover práticas anunciadoras de humanização e produção de subjetividades, e isso implica ou exige

a presença de educadores críticos, criadores, instigadores, inquietos, humildes e persistentes (ONOFRE, 2013).

Nessa perspectiva, temos procurado – em nossos estudos e vivências formativas compartilhadas com professores e estudantes de escolas em unidades prisionais – avançar na direção de opções metodológicas que carregam a preocupação com a pessoa em situação de privação de liberdade (o contexto e sua relação com o passado-presente-futuro) e o desafio de quebrar as amarras da lógica linear em direção a uma educação significativa.

### **Resultados ou em busca de significados?**

A tessitura de algumas proposições para melhor entender o que pode fazer a educação escolar em unidades prisionais, objeto desta sistematização, mas recorrentes aos demais espaços escolares nos reporta a Arroyo (2011, p. 279): “de que nos servem conhecimentos que não nos ajudem a conhecer-nos?”.

Reconhecendo que nesses espaços é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema, 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), assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo – deixam de ser anônimos. No dizer de Arroyo,

Contar de si, da indagação sobre o viver, passam de um viver sem sentido para os sentidos do viver humano construídos em coletivo na escola. A escola não se limita a transmitir saber acumulado, mas reconhece que na escola, nas salas de aula há autores, que continuam esses processos de partir de experiências sociais de resistência [...] é preciso que se entendam na ordem-desordem social, pois trata-se do exercício de interrogar-se, da produção de conhecimentos sobre si mesmos e sobre a sociedade. [...] Nessas narrativas de saber de si aparecem lutas por viver, sobreviver por dignidade, de solidariedades que vão dando sentido às perdas (ARROYO, 2011, p. 282).

Portanto, para esse autor, nas narrativas de perdas há a busca por sentidos, a luta, a vida no presente, a construção de outro futuro, de outro viver mais digno e justo, pois, a incerteza e a perda estão entre as vivências mais marcantes do viver. A quebra do silêncio e a escuta, tomadas como procedimentos metodológicos essenciais nesta escola (assim como em todas as outras, em diferentes espaços), levam a uma perspectiva de currículo e didática de grades rompidas.

Os currículos e as didáticas podem se propor como dever do ofício da docência, que ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, que aprendam os sentidos históricos de suas lutas (ARROYO, 2011, p. 284).

O acúmulo de conhecimentos produzidos pelo ser humano faz-se necessário, no dizer do autor, “para entender o mundo, a história, conhecer-se, conhecer-nos, entender-nos [...] trata-se da produção de conhecimentos para entender-nos como humanos, para intervir na história” (ARROYO, 2011, p. 285).

Nesse sentido, é preciso propor, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões, uma organização curricular flexível, tendo em vista as especificidades do contexto e dos estudantes, e atentar para a ausência de espaços apropriados. Metodologicamente, pode-se optar por aulas compartilhadas, com organização de atividades individuais e grupais, respeitando-se os ritmos e níveis de aprendizagem de cada estudante. Nessa perspectiva, devem ser propostas formas de trabalho pedagógico interdisciplinares, adequadas ao contexto da EJA, pois os alunos possuem diferentes histórias e experiências de vida, trajetórias escolares interrompidas e não bem-sucedidas, alta rotatividade, entre outras.

Nossa aposta é que existam espaços educativos nas prisões que assumam a contradição, uma vez que são espaços de confronto, de diálogo, de luta e resistência, em busca de uma educação emancipatória construída com os sujeitos e não para os sujeitos. Não é possível, portanto, defender uma proposta de mera transposição da escola convencional, dos currículos, dos materiais, das ferramentas metodológicas para o interior da prisão. Trata-se de assumir a contradição e conceber espaços educativos como

um *locus* em que diferentes sujeitos, conhecimentos, valores, culturas se entrelaçam. Reconhecer esta pluralidade, favorecer um diálogo crítico entre seus atores, romper com o caráter monocultural da escola, que inviabiliza identidades, saberes, tradições e crenças, tendo-se ao mesmo tempo presente a função da escola, tanto no plano cognitivo, quanto ético e sociopolítico, é uma tarefa complexa, mas alguns passos já estão sendo dados nesta direção (CANDAU, 2009, p. 43).

A escola que estamos a pensar/propor se constitui em espaço de possibilidades e de aprendizagens significativas para o convívio no encarceramento e, posteriormente, na chamada sociedade dos homens livres. Para tanto, é preciso enfatizar que neste momento histórico, em que vivenciamos diariamente situações-limite, devemos problematizar as sensações de saturação que nos atropelam e potencializar a dimensão política das práticas sociais vinculadas à educação de jovens e adultos. Faz-se necessário suportar o vazio, “juntando cacos e construindo vitrais” (PRADO, 1991). É o momento de ser-junto: sugerir mudanças, explicitar conflitos, buscar negociações.

### **(Im)possíveis considerações finais**

A sistematização que apresentamos neste escrito está centrada na escola como prática social da educação de jovens e adultos em privação de liberdade e procura fugir das análises que oscilam entre a visão positivista e a visão crítica. Concordamos com afirma Silva (1995, p. 49) sobre a importância de irmos além de “qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas ou não, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio”, até porque há inúmeras forças invisíveis que agem e se reproduzem nessa estrutura e determinam as referências que a sustentam.

O nosso desejo é provocar diálogos, processos de desconstrução que revisam, renovam, ressignificam saberes entre a educação, a escola e o ensino nos contextos de privação de liberdade. Se nesses espaços existe uma escola pública, uma sala de aula (mesmo que improvisada, com turmas heterogêneas, multisseriadas, como tantas outras no Brasil), professores (com salários aviltantes, ausência de material didático e outras ferramentas para um trabalho com qualidade social, formação

insuficiente para atuar em Educação de Jovens e Adultos) e estudantes (advindos em sua maioria de classes populares), não estamos diante de uma realidade invisível em nosso país.

A diferença que se faz presente é que esta escola está inserida em um espaço singular – a instituição prisão. Santos (2000) e sua concepção de fronteira nos permite significar de maneira mais clara as intenções desta sistematização.

Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo o que nos pode salvar [...] A fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais (SANTOS 2000, p. 348).

Tomando o contexto da prisão, sem referências ou verdades a serem defendidas, somos convidados a reinventar a escola, como propõe Candau (2000), reconhecendo a importância de construir, desvelar práticas de ensinar e aprender. Ora, se estamos diante de outros coletivos sociais (de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, em privação de liberdade, trabalhadores empobrecidos) que se afirmam como sujeitos de direitos, não podemos mais adiar nosso compromisso de educadores para pensar/repensar a realidade.

A postura cartesiana, de um mundo dividido em compartimentos, foi substituída por redes mais fluidas, e na condição de sujeitos praticantes pesquisadores (CERTEAU, 1994) faz-se imperioso problematizar a instituição escola, independente do espaço onde está inserida. Certamente, trata-se de uma tarefa árdua, mas necessária.

Para dar novo significado a essa instituição é preciso fomentar discussões para além de quais currículos, quais didáticas, quais materiais devem ser construídos. Estamos, no dizer de Arroyo (2014), diante outros sujeitos e, portanto, diante de outras pedagogias. Há que se pensar em redes e tramas, em tessituras que se relacionam permanentemente para não cairmos, novamente, na redução aos conhecimentos disciplinares. Não estamos afirmando que os conhecimentos disciplinares não são importantes, mas o momento nos exige superar a lógica que compartimentaliza o conhecimento em áreas.

Barcelos (2010) sinaliza que há uma necessidade de estarmos abertos às diferentes compreensões de mundo que podem ser encontradas quando se trabalha com educação em geral e, em particular, com Educação de Jovens e Adultos.

É importante reiterar que a linearidade dos currículos está a ser questionada pela postura da circularidade e da transversalidade – estamos diante de proposições curriculares inseparáveis dos contextos onde vivemos e, portanto, o currículo vai muito além de uma lista de conteúdos e temas. Como sinaliza Paiva (2004, p. 39), trata-se de uma “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”.

Parece-nos, portanto, que as questões não se limitam à organização curricular para a EJA, mas especialmente às práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes. Quando nos dispomos a (re)pensar os espaços educativos como promotores de diálogos (FREIRE, 1981), estamos



valorizando as relações de acolhimento, de reconhecimento do outro, de tolerância, que facilitam o rompimento com o silêncio tanto na escola quanto em demais espaços. As ferramentas pedagógicas essenciais são a escuta e as conversas; o conhecimento se constrói de forma solidária, e os professores e os estudantes são peças essenciais no processo, independentemente da modalidade.

Esta é a virada pedagógica em que acreditamos: não estamos a falar do espaço que fica à margem – a EJA (também entre as grades) tem anunciado pontos desafiadores para todas as modalidades; os educadores que se reinventam em experiências cotidianas com seus estudantes e com seus pares dão os primeiros passos para o rompimento do currículo linear, cristalizado pela cultura dominante, e indicam possibilidades de um salto qualitativo na educação.

A construção do vitral é um processo trabalhoso, nada fácil de realizar – fica o convite: pensar a educação, a escola, as práticas de ensino com o outro – com os pares, o cotidiano singular, as realidades, histórias de vida, os anseios. Estamos em um momento propício para desvelar, sistematizar e tornar transparente as iniciativas e práticas de indivíduos e coletivos sociais.

Como sugere Dufour (2005), algumas compreensões estão em desordem. É o momento do “*ser-sí* (ser pessoa, construir uma identidade, ser reconhecido), do *ser-junto* (participar de um coletivo, agir em conjunto, integrar uma organização, ter amigos) e do *ser-relação* (sustentabilidade social e ambiental) expandir sua expressividade” (DUFOUR, 2005, p. 189).

As singularidades da EJA e sua dinâmica educativa podem impulsionar o novo, sugerir uma esperança simples, quase natural, mas que incorpora o conflito, a luta e o diálogo.

## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O saber de si como direito ao conhecimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa* (Org.). Petrópolis: Vozes, 2011, p. 279-257.
- BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículos e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CAMPOS, Aline. *Educação, escola e prisão: o “espaço de voz” de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP*. 276fls. Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009, p. 47-62.
- CARDOSO, Camila Menotti. *O exercício da docência entre as grades: reflexões sobre a prática de educadores do sistema prisional do estado de São Paulo* 129fls. Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- CARVALHO, Odair França de. *Entre celas e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista*. 279fls. Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DE MAEYER, Marc. Ter tempo não basta para que alguém se decida aprender. *Em Aberto*, v. 24, n. 86, p. 43-55, nov. 2011.
- DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013.
- DUFOUR, Robert. *A arte de reduzir cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: LIMA, Denise; FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca; DUTRA, Mara Vanessa (Orgs.). *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006, p. 1-19.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola *na* ou *da* prisão? *Cadernos CEDES*, v. 36, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. 440fls. Doutorado em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? *Cadernos CEDES*, v. 36, p. 43-59, 2016.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, p. 137-158, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão*. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 187fls. Doutorado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2002.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, Inês (Org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 29-52.

PRADO, Adélia. *Cacos para um vitral*. São Paulo: Siciliano, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira. *Políticas públicas educacionais no âmbito do sistema penitenciário: aplicações e implicações no processo de (re)inserção social do apenado*. 103fls. Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os mapas culturais e o lugar do currículo numa perspectiva pós-moderna. *Revista Paixão de Aprender*, n. 9, p. 41-51, 1995.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (Org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 19-35.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. *Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional*. 136fls. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

Recebido em: jun. 2018.

Aceito em: dez. 2018.

---

*Elenice Maria Cammarosano Onofre*: Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: linocam@uol.com.br