

– Capítulo 4 –

AÇÃO EDUCATIVA NAS PRISÕES DO DF:

A (auto)biografia como pedagogia da resistência e emancipação do sujeito em cárcere

“Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava prá abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa. Mas a festa foi eles que fizeram, e a gente não podia bagunçar com essa de chega prá cá, chega prá lá. A gente tinha que ser educado. E era discurso e mais discurso, tudo com muito aplauso.”

(Gonzalez)

A epígrafe que abre o capítulo deste trabalho de pesquisa nos propõe reflexões sobre como são feitas as políticas públicas para os diversos grupos de nossa sociedade. As pessoas são, muitas vezes, usadas para promover a bondade daqueles que se veem como superiores e compadecidos da miséria do outro. Mobilizam-se para fazer caridade, numa espécie de

autopromoção. Assim, mantém o pensamento colonizador demonstrando saber mais que as próprias pessoas que sofrem.

A práxis da educação popular nos mostra a importância da construção coletiva em um processo dialógico-dialético como maneira de desvelar vozes e sentidos da educação. Desta maneira, essa ação educativa foi pensada buscando trazer ao centro os alunos a quem se destina a educação de Jovens e Adultos nas prisões como atores principais do processo de ensino aprendizagem. Trata-se de propor à Unidade Escolar uma ação educativa capaz de trazer as vozes silenciadas nos ambientes de privação de liberdade, trata-se de fazer educação em um espaço que costuma ser esquecido pela sociedade, que é o ambiente das prisões. Esse “pensar” se distancia da visão hegemônica de proposta educativa construída de cima para baixo, pois é um pensar *com*.

Buscaremos construir uma percepção junto com as pessoas, ou seja, é uma proposta que considera o ambiente, os humanos e a relação entre todos eles, uma relação que se direciona para o envolvimento construído a partir do pertencimento. Sendo assim, traremos a proposta de encontros em que os alunos possam expressar a partir das suas narrativas como gostariam que fosse a escola dentro das prisões. O objetivo é contribuir com a construção das diretrizes operacionais da EJA nas prisões sobre as percepções dos alunos, enquanto atores curriculantes, acerca de si mesmos e da escola do CED 01 de Brasília.

Ademais, esse perspectiva possibilitará que os alunos se percebam como os atores curriculantes concebem a realidade em que vivem, buscando compreender suas visões e necessidades sobre o ambiente escolar. Os alunos só serão protagonistas de sua trajetória educativa na medida em que participarem do processo de elaboração do currículo, colocando em pauta suas expectativas e anseios.

O projeto apresenta em sua essência a pedagogia crítica e possibilita a participação ativa dos atores envolvidos na escola e das mediadoras. Vamos pensar nesse projeto a partir de três pontos distintos: o primeiro quem é sujeito de direito em cárcere; o segundo é como esses sujeitos veem a escola nas prisões; e o terceiro como gostariam que fosse essa escola, no sentido de perceberem que essa EJA nas prisões precisa ser construída com a participação de toda a comunidade educativa e, assim, é essencial a participação do estudante.

Nesta perspectiva será defendido a (auto)biografia como estratégia de resistência pedagógica nos ambientes de privação de liberdade. A escolha por estes instrumentos viabiliza o contar e recontar das histórias de vida desses sujeitos fazendo emergir aquilo que consideram de mais relevante sobre a experiência de estudar no cárcere, levando-os a refletirem sobre essa

realidade e contribuindo com informações que sinalizarão como ocorre a EJA nas prisões nos levando a pensar como deveria ocorrer a assistência educacional para garantir os direitos humanos e a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Em suma, essa proposta torna-se relevante e inovadora enquanto questiona a realidade das prisões e a forma desumana que são tratadas as pessoas custodiadas pelo estado brasileiro, trazendo ao debate os sujeitos da EJA nas prisões ao centro. Sendo assim, abre possibilidades para construção de novos horizontes acerca dessa realidade, pois possibilita que os estudantes em cárcere se vejam e sejam vistos como sujeitos produtores de novas epistemologias, protagonista efetivamente do processo de “ressocialização” conforme previsto nas legislações vigente. Além disso, possibilita a compreensão de que há outras maneiras mais eficazes de tratar as pessoas em conflito com a lei, tirando-os da subalternidade, dando-lhes visibilidade e viabilizando uma educação que os possibilitem serem mais.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: resistência pedagógica nas prisões

No âmbito educacional, as prisões, sendo um mundo fechado em si mesmo, denota, para muitos, um sentimento duplo: surpresa e incômodo. Surpresa porque muitos desconhecem a existência de atividades educacionais nas prisões; e, incômodo porque, para boa parte da sociedade, parece um projeto que nasce no fracasso, pois socialmente se tem a crença de que as pessoas em privação de liberdade são perdidas e irrecuperáveis, não merecedoras, dado os índices de violência e reincidência noticiados diariamente. Porém, a referida maioria ignora a negação de direitos aos quais estão submetidos aqueles em cárcere desde suas origens (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Onofre, 2015; Paludo, 2015) e não se preocupa em entender tal realidade com a seriedade e justiça exigidas, reproduzindo discursos de ódio e vingança pautados no senso comum sobre o cárcere, a criminalidade, o sistema prisional e as pessoas presas.

Diante dessa conjuntura, promover a educação nas prisões é um ato heróico e corajoso de quem, por algum motivo, resolve olhar para aqueles que ninguém quer enxergar. Todavia, tal ato, além de corajoso e heróico, precisa ser um compromisso diário de resistência pedagógica, de quem, estando nos ambientes de privação de liberdade, busca engajar-se de modo a ir desvelando o mundo de situações discrepantes impostas a partir de uma cultura opressora. Assim, ao entender os mecanismos que operam para manter as pessoas privadas de liberdade em um processo constante de negação e violação dos direitos humanos fundamentais,

o professor busca posicionar-se criticamente em face dessas condições de opressão e desumanização no sentido de suscitar a construção de uma pedagogia crítica que almeje a transformação dessa realidade.

Faz-se importante, então, “o enfrentamento das “situações-limites³⁹”, para ser possível ir além, permitindo a construção de uma educação que se possa ousar, mudar, transformar e sair de si mesma, de seu pedagogismo, para ser inédita” (Freitas et al., 2021, p. 107). Não se tem aí um movimento fácil, muito menos uma decisão que se realiza de modo “solo”, sem a coletividade. Tem-se a exigência de uma constante a renovação do desejo de seguir um caminho diferente, que garanta àqueles em cárcere uma educação libertadora. Dessa feita, é necessário romper com o ideário do que é ser um bom professor que leva a reproduzir uma pedagogia da obediência e praticar os ditames do colonizar, e desenvolver a criticidade necessária para estabelecer uma pedagogia da resistência realmente capaz de conduzir à liberdade (Matos-de-Souza, 2023).

Nesse ínterim, é preciso salientar que a presente proposta de ação educativa nas prisões fez-se uso do método biográfico e das narrativas (auto)biográficas para escutar os alunos, sujeitos de direito, do sistema prisional do Distrito Federal. Logo, como objetivo, buscou-se expor as narrativas (auto)biográficas como estratégia de resistência pedagógica à epistemologia hegemônica silenciadora, trazendo o princípio do diálogo, da palavra compartilhada, cheios de sentidos e significados, como táticas para romper o silenciamento das pessoas em cárcere e devolver o reconhecimento de que podem ser mais, corroborando com a luta contra o projeto colonizador, desmistificando, assim, a ideia de meritocracia que torna o Brasil desigual e distante de uma verdadeira democracia.

Diante dessa lógica, as linhas que se seguem trouxeram, de forma argumentativa, os motivos pelos quais os atos de narrar e escutar as histórias de vida das pessoas em cárcere são tidos como transgressores no sistema penitenciário, mas, ao mesmo tempo, libertadores para aqueles que promovem a educação nas prisões, pois instaura a possibilidade de construção de identidades, tornando-os sujeitos a partir de um processo dialógico que conduz ao pertencimento.

Destarte, a narrativa (auto)biográfica podem ser utilizada como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões em prol da recuperação da identidade

³⁹ Termo utilizado por Paulo Freire para designar os limites impostos pelo sistema opressor e desumanizador que pretende fazer com que as pessoas acreditem que ali terminam as possibilidades de ser mais (Sanches; Gomes, 2021).

roubada dessas pessoas ainda nos bancos escolares, quando crianças. Dessa maneira, ao poder falar, o sujeito se torna um ser falante, protagonista e autônomo de seu processo de aprendizagem e de sua história de vida, sendo consciente e se engajando em uma relação de reconhecimento (Freitas et al., 2021). Ao saber sua identidade, sua origem, partindo de ponto de vista próprio, em uma perspectiva contra hegemônica, tem-se a possibilidade de tomar posse daquilo que constitui cada um como humanidade, como nação – o que permite a construção de narrativas outras, diferentes das contadas até hoje.

Em outros termos, é primordial instituir uma educação libertadora, emancipatória, contrapondo o dia a dia de repressão e silenciamento imposto nos ambientes de privação de liberdade (Alves-Bomfim, 2022; Freire, 2019; Onofre, 2015; Paludo, 2015). Ao passo que o sistema prisional impõe uma cultura de apagamento das identidades como processo de ressocialização e domesticação dos corpos, a escola, ciente de seu papel na EJA, deve propor o oposto, ou seja, o resgate das histórias de vida como processo de socialização, que não tem fim antes da morte, garantindo o constante processo de aprendizagem e reafirmando que não há tempo certo para aprender.

Ademais, é importante esclarecer que o termo “ressocialização” – utilizado nos documentos oficiais e nas legislações que regem o sistema prisional para designar a função das prisões – mascara a crença do antissocial, do selvagem, do sem alma, que precisa ser tratado e curado. Tal pensamento foi instituído no período colonial, propagando o fato de que o sistema socioeconômico vigente é “perfeito” e os que cometem crimes são aqueles que desrespeitam essa ordem. Em vista disso, ignoram-se as desigualdades como marcas do processo de criminalidade e culpabilização dos indivíduos por suas “escolhas” (Chies, 2013). Por esse motivo, o termo aqui utilizado para abordar o papel da educação nas prisões será “socialização” – como processo dialético constante de quem se posiciona criticamente frente aos contextos de opressão e desumanização, e entende que todos se encontram em processo de socialização que deve ser compreendido e ressignificado na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse caminho, o presente estudo foi estruturado de modo a apresentar a importância de trazer a EJA nas prisões como “um campo de possibilidade concreta de compreensão dos tempos escolares e não escolares, do tempo marcado pelas subjetividades” (Matos-de-Souza, 2021), a partir das narrativas (auto)biográficas dos alunos, possibilitando que estes, em posse do que os constitui, construam junto aos professores um caminho de aprendizagem em que não

se tornem depositário⁴⁰, mas sim, sujeitos políticos e pensantes em busca de saberem-se e dizerem-se.

Seguindo esse raciocínio, nas linhas que se seguem foram tecidos argumentos sobre a possibilidade do uso das narrativas (auto)biográficas na escola nas prisões como metodologia que busque a construção de uma pedagogia da resistência, onde os professores, sensíveis às problemáticas dos oprimidos e esquecidos, proponham-se à luta e ao engajamento em busca da emancipação humana (Freitas et al., 2021) trazendo a compreensão dos percursos formativos em educação a partir das subjetividades. Isto posto, é basilar a escolha da escola que oferta a educação dentro do sistema prisional, visto que a utilização desse instrumento nos processos educativos promove a emancipação e a socialização da EJA nas prisões.

Logo, buscou-se, na tessitura dos estudos sobre o (auto)biográfico, compor a colcha de retalhos para defender a (auto)biografia como instrumento para a construção de uma pedagogia de resistência, alicerçada nos fundamentos da pedagogia crítica de Paulo Freire, opondo-se, a vista disso, à epistemologia hegemônica que mantém as prisões como segregadora dos indesejáveis.

Educação emancipadora: o direito de dizer-se

O processo educativo dentro das prisões faz parte da EJA como modalidade de educação básica – avanço que foi trazido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Inclusive, tal modal de ensino passou a ser reconhecido com as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas que, ao desejarem estudar, tivessem a possibilidade de fazê-lo a qualquer tempo.

O avanço em questão possibilitou um olhar mais específico aos sujeitos da EJA que não tiveram ou interromperam suas trajetórias escolares, repetindo histórias de negação, coletivas e familiares, de direitos.

Nesse sentido, reconhecer o enraizamento dessa negação na constituição da identidade coletiva, social e popular, é fortalecer as bases fundantes dessa modalidade de educação, entendendo que não se tem aí uma oferta individual de oportunidade perdida, mas sim, a luta pelo direito e pela dignidade furtadas desde a constituição do Brasil.

⁴⁰ Na educação bancária, os alunos são seres pacíficos que recebem os depósitos de conteúdos de seus professores e, ao final de um período, fazem saques daquilo que depositaram através das provas (Brighente; Mesquida, 2016).

Ao professor, cabe pensar e construir estratégias, de forma emancipatória, para compilar os objetivos trazidos pelos sujeitos que retornam aos bancos escolares, permitindo, sobretudo, a desconstrução de certos estereótipos (incapacidade, falta de inteligência, impossibilidades de ser, saber e poder) que essas pessoas carregam ao longo de suas trajetórias.

Em vista disso, tal modalidade de ensino não pode, em nenhuma hipótese, ser o recorte da educação “regular” ou a reprodução da educação hegemônica, da educação bancária, que nada diz sobre o processo de vida das pessoas e que, por vezes, está desconectada dos contextos de onde vêm esses sujeitos (Alves-Bomfim, 2022; Freire, 2019). Portanto, a EJA nas prisões não se configura em depositar nos alunos a crença de liberdade, mas sim, consiste na “horizontalidade dos sujeitos em sala de aula” (Freitas et al., 2021, p. 106), em um constante processo de dialogar, compreendendo que não se trata de uma doação do que se sabe para aquele que não sabe, mas de um constante processo de problematização e conscientização que se faz no processo dialético (Freire, 2019) ao valorizar o fazer do povo como expressão política de si mesmo, na concepção “ético-política” (Onofre, 2015; Paludo, 2015; Freire, 1996) que passa pelo reconhecimento de seus saberes, suas histórias, suas verdades e suas realidades.

De fato, essa perspectiva educativa nas prisões é ainda mais necessária, pois, as estruturas de opressão não permitem que as vozes sejam escutadas, muito menos têm-se espaços para a articulação da diversidade que elas trazem. Em um contexto onde os processos de repressão e de invisibilização são tão acentuados, optar por não trazer os princípios fundantes da EJA e reproduzir o ensino “regular” é compactuar com o projeto de extermínio epistêmico dessa parcela da população que se encontra reclusa, submetida à violência cotidiana e ao desrespeito dos direitos humanos fundamentais de forma desumana (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020; Rodrigues, 2019), comparável ao absurdo que foi a escravidão imposta às pessoas negras no Brasil de outrora.

Ante o exposto, as narrativas (auto)biográficas rompem com a perspectiva de meritocracia e propõem a luta por reconhecimento, que tem seu início na experiência concreta de desrespeito, em um processo de humanização, libertação e emancipação, que expressa a dignidade humana dos desalmados e desvalidos como princípio basilar da inviolabilidade humana (Freitas et al., 2021) – o ato de narrar é uma experiência ontologicamente humana. Neste sentido, o resgate da história de vida é a possibilidade de torná-los vivos (Arfuch, 2010) com base em suas memórias, “preservando os registros mais sensíveis de identidade” (Matos-de-Souza, 2022a, P. 492) e possibilitando a enunciação dos sujeitos no reconhecimento de seus saberes, de suas histórias e de seus conhecimentos.

Consequentemente, a enunciação da pessoa em cárcere como sujeito constitui um passo importante para uma escola que visa a inclusão, e não a exclusão desta. Nessa toada, o trabalho com narrativas (auto)biográficas pode anunciar o processo de luta pela vida, marcando e ressignificando as memórias que antes prendia o sujeito na desvalia⁴¹ para a auto valorização, o autoconhecimento, a emancipação e a formação de subjetividades inconformistas (Ribeiro, 2022; Freitas et al., 2021; Souza, 2020; Arfuch, 2010).

Nessa lógica, a existência, por ser humana, não pode ser muda, silenciosa, tendo em vista que o mundo pronunciado retorna com problematizações. Desse modo, não é no silêncio que os sujeitos se fazem, mas sim, na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2019). Trazer ao espaço pedagógico as vivências e as experiências é anuir para que essas pessoas se percebam construtores de conhecimentos e não receptores pacíficos de teorias e narrativas que nada dizem sobre a realidade que vivem, mantendo-os excluídos, subjugados, invisibilizados, apagados, como se não devessem existir.

À vista disso, ao entender tal metodologia como caminho de resistência no exercício de interpretação do eu e do nós, tem-se a possibilidade de compreensão das experiências das pessoas em cárcere como múltiplas e formadoras, e não como definidoras do ser neste mundo, ao passo que ao narrar suas histórias de vida, colocam “ordem” no existir, explicitando o complexo do ser, abrindo espaço para performar, resistir, reler e reinterpretar o que antes era fatídico e imutável, construindo, assim, novas nuances, recriando seus atos (Souza; Vanzuita, 2022; Freitas et al., 2021; Matos-de-Souza, 2021; Souza, 2020).

Como tal, Emicida, Majur e Vittar (2019), no trecho da música intitulada *AmarElo*, tratam das cicatrizes como marcas de uma trajetória que não são o centro da existência; são coadjuvantes, figurantes, dado que, se tidas como centro, impedem o sujeito de ter voz, tornando-o alvo fácil, insistindo, desse modo, em não ser resumido à sobrevivência, em razão de ser o mesmo que roubar o pouco de bom que viveu – é como se ele não pudesse ser mais nada. Acertadamente, a letra da música em questão propõe falar de vivências, a partir do eu, desmistificando a ideia de que o ser humano é resultado imutável das tragédias que lhe ocorreram, abrindo a possibilidade de ressignificação daquilo que foi vivenciado sob sua ótica, que lhe garante pertencimento, e não sob o ponto de vista do outro, que o leva a exclusão.

⁴¹ A autodesvalia é característica dos oprimidos; é o resultado da introjeção, a partir da visão dos opressores. De tanto escutarem de si que são incapazes, que nada sabem, terminam convencidos de suas incapacidades (Freire, 2019).

No que concerne ao ato de narrar-se, tem-se a possibilidade de desconstruir o muro do silêncio e da invisibilidade, ensejando o renascer materializado na escuta que reconhece e possibilita a existência. Sobre a questão, Freire (2019) aponta que os educadores libertadores devem assumir o momento do educando, partir do seu aqui e agora como via superação da sua ingenuidade, constituindo-se a partir da “denúncia da negatividade do sistema sociocultural e econômico vigente, conscientizando sujeitos na busca por transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e autonomia” (Freitas et al., 2021, p. 103).

Destarte, as narrativas (auto)biográficas abrem essa possibilidade, tendo em vista que revelam que as pessoas em cárcere são sujeitos (falantes) em uma relação dialógica/vertical entre os pares, e não objetos descritos e definidos pelos crimes que cometeram; ou seja, deixam de ser objetificados, caracterizados em uma relação de poder extremamente violenta (Alves-Bomfim, 2022; Ribeiro, 2022; Kilomba, 2020). Por isso, “as narrativas que a pessoa faz da sua vida devem ser capazes de fazer dela sujeito e autor da sua própria história” (Freire, 2021; Delory-Momberger, 2021).

O ser humano, ao tornar-se autor de sua história, promove o rompimento do “como me veem” para “como verdadeiramente eu sou”; ou seja, quando o outro “fala de mim, fico preso às suas lentes” cheias de preconceitos, intenções e poder, mas quando “eu falo de mim, tenho a possibilidade” de construir uma versão real ou imaginária “do que eu sou ou gostaria de ser”. Tem-se a saída da subalternidade e o ganho de voz, recuperando as histórias perdidas, escondidas e silenciadas, permitindo o reconhecimento de que homens e mulheres podem ser mais⁴², sendo capazes de pensar certo (Freire, 2019), mesmo quando estão nas prisões. Em outras palavras, é um movimento em defesa da educação forjada na luta a favor das pessoas e de suas vidas desumanizadas pela opressão (Freitas et al., 2021).

Em vista disso, as histórias de vida têm características socioeducativas no processo de ressignificação das experiências vivenciadas, tornando possível o conhecimento de si e a legitimação de novos conhecimentos produzidos (Souza; Vanzuita, 2022). Assim, ao sair da cultura do modo de ser preestabelecido, é possível enxergar as demandas formativas, as referências culturais das pessoas, suas matrizes (Macedo, 2017; Matos-De-Souza, 2021). Ademais, as narrativas trazem novos enfoques ao rememorar o passado com o olhar crítico e renovado a partir do presente, possibilitando intervenção no agora. Logo, traduz-se em uma pretensão pessoal e uma concepção diferente de significado da existência, culminando na

⁴² Freire (2019) acredita que, ontologicamente e historicamente, mulheres e homens podem ser capazes de se perceberem livres, a partir da reflexão-ação, de um diálogo crítico e permanente.

compreensão da conversão da trajetória linear e predeterminada em múltiplas identidades da descoberta de si mesmo (Delory-Momberger, 2021). Nesse caso, a tomada de consciência e a atitude crítica permitem escolher e decidir, libertando o sujeito, ao invés domesticá-lo e subjugá-lo.

Outrossim, ao escutar e falar do outro, fala-se e ouve-se internamente, ensejando a transformação de alunos e professores no ato dialógico em que ambos têm suas vozes ouvidas (Souza, 2020; Freire, 2019; Duarte, 2013). Nessa feita, é possível a construção de novos enunciados e/ou problematizações, tornando-se um recurso inesgotável de possibilidades. Isto posto, as narrativas possuem ação metamórficas para aqueles que escrevem e para aqueles que leem (Souza & Vanzuita, 2022; Matos-de-Souza, 2021).

Quando, na escola, são contadas as histórias das pessoas negras escravizadas, por exemplo, não partem do viés da narrativa (auto)biográfica – sempre é um “outro” que vê e descreve segundo suas perspectivas, que, por mais que sejam repletas de boas intenções, não carregam toda a complexidade de ser negro no Brasil. Em contrapartida, o professor que propõe a construção de narrativas (auto)biográficas do que é ser negro no Brasil oportuniza ao aluno ser construtor de uma verdade que somente lhe pertence, que ninguém lograria descrever mesmo se tivesse presenciado, porque vem carregada de subjetividade, de individualidade incomparável. Assim, ele somente poderia narrar.

Por esse motivo, as narrativas (auto)biográficas se configuram em uma escolha pedagógica que rumam à desconstrução eurocêntrica do conhecimento, de desmistificação da narrativa como universal, rompendo com o processo de descarte do resíduo que não pode ser homogeneizado (Macedo, 2017), abrindo-se ao diferente e permitindo outras narrativas. Como efeito, emerge como ato político (Kilomba, 2020): “[...] defender e justificar o lugar da experiência como elaboração da própria existência” (Matos-de-Souza, 2021, p. 14) na construção de outras epistemologias.

Diante do exposto, é primordial pensar em uma metodologia que desconstrua a escola que reproduz os conhecimentos daqueles que ignoram as realidades e que permite formar, no máximo, bons leitores, que recebem pacificamente conteúdos alheios às suas experiências. Nessa perspectiva, os alunos simplesmente aderem a certos conhecimentos e autores, repetindo suas ideias a serviço de uma ordem que os posicionam na subalternidade, tornando-se incapazes de pensar os seus problemas reais (Matos-de-Souza, 2023). Seguindo essa lógica, faz-se importante construir uma escola que proponha, a partir da história de vida do aluno, da sua realidade, dos seus problemas, do estudo crítico dos conhecimentos, o diálogo e a resolução

dos problemas vigentes, bem como a construção de conhecimentos e de uma sociedade diferente.

À vista disso, a construção das narrativas de pessoas privadas de liberdade incorpora não apenas a palavra de luta, mas, a palavra de dor da opressão – tantas vezes ignorada e silenciada. Ao escutarem seus discursos, ouvem a dor e a emoção contida na precariedade (hooks, 2020) de serem e permanecerem excluídos, de chegarem às prisões e nunca mais sair delas, dado que ao receber o título de ex-presidiários, voltam ao universo ilógico de negação de direito que os trouxeram até a cadeia, sendo levados, novamente, a viver a única opção que lhes resta, voltando a ser juízes e réus de suas próprias ações (Souza; Vanzuita, 2022; Duarte, 2013). Em virtude disso, ao propor o narrar-se como processo educativo, têm-se a possibilidade de converter a cultura marginal em centro e, assim, transformar a negação em afirmação crítica (Matos-de-Souza et al., 2018).

Ao narrar suas misérias, os alunos do sistema penitenciário, privados de liberdade, desvendam a complexidade da micro relação social e econômica em uma tentativa de comunicação (Bueno, 2002) de sua experiência de luta pela vida, pela liberdade e por dignidade, desmistificando o rótulo de “monstros” e de que podiam fazer outras escolhas, passando a compreender e superar as situações limites que os impedem de se tornar verdadeiramente e inteiramente humanos. À vista disso, a compreensão de luta e de liberdade – princípios fundamentais da práxis humana – implica o reconhecimento de poder ser mais, superando a coisificação imposta por um modelo socioeconômico.

O aluno em cárcere tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecendo e afirmando sua própria identidade, nomeando suas histórias, sendo protagonista de uma história (Matos-de-Souza, 2022b; Freire, 2019; hooks, 2020), podendo caracterizá-las de modo a deixar de ser objeto para tornar-se sujeito – o que, até então, a criminalidade lhe possibilitava ser. Nessa lógica, mesmo que tal prática de resgate da identidade se restrinja à ambência escolar nos espaços de privação de liberdade, tem-se um processo libertador, pois é um reconhecer a si mesmo que transcende o estado físico da reclusão e da subjugação.

Em face ao exposto, mesmo quando se é silenciado, proibido de dizer alguma palavra, “escrevemos mentalmente nossa vida” (Delory-Momberger, 2021, p. 3). Assim, escutar a palavra é torná-la viva; e, pensá-la é a possibilidade de que os sujeitos e conhecimentos sejam partes ativas da construção da educação, ensejando o rompimento do ciclo de internalização da consciência opressora desumanizante para desenvolver sua própria consciência crítica.

Ademais, as narrativas ganham riqueza de detalhes e elucidações, visto que quando se referem ao sistema prisional, não há quem descreva, com riqueza de detalhes, os processos de subjetivação, desumanização e invisibilização, como aqueles que estão em cárcere. Ninguém seria capaz de imaginar o que é o cárcere com maior exatidão conceitual do que as pessoas privadas de liberdade. De fato, qualquer um que tente tal proeza não logrará descrever, conceituar ou pensar essa realidade com a complexidade e os paradoxos que as pessoas em privação de liberdade tem a elucidar.

Não obstante, por vezes, essas narrativas são vistas como um processo de vitimização, malandragem, esperteza, para o recebimento de regalias. Todavia, tais justificativas, quando advindas dos responsáveis pela manutenção do sistema prisional, são “compreensíveis”, em razão deles exercerem papéis diferentes da educação, entendendo a ressocialização como recondução do indivíduo ao “seu lugar” dentro do projeto determinado de ordem social preestabelecido (Chies, 2013). Nessa toada, as prisões funcionam como máscaras de silenciamento e apagamento, centralizadas nos mecanismos de dominação (Alves-Bomfim, 2022; Borges, 2020; Onofre, 2015), cujas posturas lesivas que atingem os sujeitos em uma visão positiva de si são raramente contestadas, mas demasiadamente discutíveis.

Sob outra perspectiva, os educadores devem escutar tais narrativas como parte constitutiva de um ser humano, mesmo se carregadas de criações – o narrar-se não é uma tarefa fácil, pois está cheio de contradições, de dilemas, de sentimentos de inadequação, de não pertencimento, de medo, guiado pelos preconceitos aos quais aqueles que estão em cárcere são vítimas e algozes. Por essa razão,

[...] o conteúdo da narração pode escapar, se perder na ficção. [...] Para além da captura do leitor em sua rede peculiar de veracidade, ela permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de si mesmo como outro" (Arfuch, 2010, p. 53).

O que realmente importa são as estratégias ficcionais de autorrepresentação, o vai e vem da lembrança, o ponto de vista, o que se oculta, o que se revela. É a capacidade auto reflexiva do que ele é (Arfuch, 2010).

Em vista disso, a valorização das narrativas trazidas pelos alunos em questão é a possibilidade da leitura e das releituras de algo construído por eles, em um processo contínuo de devolver-lhes a humanidade há tempos perdida, bem como a oportunidade de reconstrução de sua identidade a partir do autoconhecimento (Ribeiro, 2022; Souza, 2020). Por essa razão,

mesmo na situação de marginalizados e oprimidos, eles não devem render-se ou se integrar às estruturas que oprimem, mas transformá-las em um constante processo reflexivo.

Apesar da forma como se narra ser um reflexo da cultura em que se está inserido e, logicamente, conter modelos, padrões sociais e culturais, têm-se as subjetividades, reflexões e inferências de práxis. Assim, o ser humano, ao ser narrar, expõe os sentimentos que conectam ao passado, corroborando com a construção da identidade particular, permitindo-se estruturar e interpretar o que se vive como parte da experiência e dos significados atribuídos à mesma (Delory-Momberger, 2021).

O trabalho com a (auto)biografia com aqueles em privação de liberdade deve ser desenvolvido buscando resgatar as histórias de vida dentro dos contextos social, político e econômico. O ato de biografar-se torna o indivíduo o centro da sua própria existência a partir de um processo de socialização, que desenvolve sua capacidade de dominar sua experiência, de modo a se tornar sujeito (Delory-Momberger, 2021; Matos-de-Souza et al., 2018).

Entretanto, é preciso compreender que as experiências individuais estão condicionadas a um contexto macro, uma vez que as consequências desse contexto terão reflexo na vida do sujeito; ou seja, o fato de biografar-se não pode lhe atribuir como único responsável por tudo o que lhe ocorre, apesar dele ser o único capaz de descrever o curso real e efetivo de sua vida, com as representações construídas desde a ação reflexiva de sua própria existência – o sujeito comprehende que faz parte de um sistema maior. Por causa disso, tal processo se dá via diálogo, uma vez que as construções biográficas não são apenas uma questão pessoal, mas também uma questão social e política de um contexto macro.

Seguindo essa lógica, o ato de narrar-se exige um interlocutor que escuta. Por essa razão, o ato de escutar se constitui na autorização de quem fala. Alguém pode falar quando sua voz é ouvida, e aqueles que são ouvidos, nessa dialética, são os que pertencem àquele contexto e, portanto, podem participar (Freire, 2019; hooks, 2020; Kilomba, 2020). Isto posto, não podem aprisionar, subjugar tempos/espaços históricos concretos a um tempo espaço futuro mitificado, uma vez que toda a intencionalidade pedagógica foi construída com o aluno considerando sua realidade concreta e específica (Freitas et al., 2021). À vista disso, enquanto o sistema prisional propõe veladamente o genocídio epistemológico das pessoas reclusas, tornando-os “menos humanos”, a educação no sistema propõe a ressurreição política, social e cultural dessas pessoas, possibilitando o resgate das humanidades e dignidades pertinentes.

Diante dessa perspectiva, a escola rompe com o trabalho da educação visto como atividade disciplinadora, domesticadora e civilizatória de selvagens, ou seja, rompe com a

“pena educação” (Duarte, 2013), com a educação bancária, que acaba por desumanizar o sujeito, despejando informações que promovem a epistemologia hegemônica em detrimento de tantas outras (Langner & Boneti, 2017). Em contrapartida, quando a escola coloca os alunos como centro do processo, eles passam a ser protagonistas de sua aprendizagem e de seus conhecimentos, instaurando-se o diálogo de sujeitos possuidores de saberes (Freire, 2019; Souza & Vieira, 2021).

Consequentemente, ao adotar essa postura, além de promover um rompimento com as lógicas que mantém a existência das prisões, os professores transmitem aos alunos algumas mensagens que rapidamente são percebidas por eles: “eu sou importante”, “eu sou visto”, “eu sou ouvido”, “eu existo” etc. Tal entendimento posiciona os discentes em um lugar que não poderia ser alcançado em outro espaço dentro da cadeia que não fosse o da escola nas prisões.

Concerne em uma experiência de aprendizagem como revolução, como resistência pedagógica frente às imposições do sistema prisional brasileiro. E mesmo que essa metodologia não os tirem do cárcere, permitem-lhes sair do cárcere intelectual e emocional que o impedia de ser, saber e poder, visto que a educação, a qualquer tempo e em qualquer lugar, é o reconhecimento do inacabamento do sujeito (Freire, 2019) – caminho aberto e constante à aprendizagem e ao crescimento. Tal entendimento consiste em resistir a todo o projeto colonizador racista e injusto que os empurram às prisões. Logo, na medida em que essa metodologia permite que digam como se veem, pensam, falam e criam o mundo, eles se empoderam, potencializando sua autonomia (Souza & Vieira, 2021), constituindo-se como ser humano “amor-poder-saber” (Reis, 2011) na EJA, como ser político que ressurge a partir da sensibilidade do perceber-se e dizer-se.

Nessa conjuntura, a escola oportuniza aos alunos tirarem a máscara⁴³ de incapacidade, impossibilidade, imposta socialmente e reforçada de modo sistêmico no contexto prisional, ofertando espaço para que possam ser sujeitos, rompendo com a distância imposta até então. Nessas condições, imbuídos do que são, como sujeitos que pertencem à sociedade, podem discutir problemas enquanto aprendem a ler, escrever e calcular. Por conseguinte, rompem com a alienação e passam a ser conscientes de suas garantias, lutando pelos direitos que lhes são negados (Freire, 2021; Langner & Boneti, 2017; Reis, 2011) dentro e fora do sistema prisional.

⁴³ Máscara é a referência ao artefato usado na época da escravidão, que tapava a boca do negro escravizado. É símbolo de silenciamento, invisibilização, apagamento do ser (Kilomba, 2020).

Entendendo assim, as narrativas (auto)biográficas permitem que o tempo narrado seja o tempo vivido, atribuindo contornos de intersubjetividades e afirmação do eu que se relaciona com o outro e constitui o nós. Logo, o processo de biografar-se compreende uma série de comportamentos pelos quais os humanos trabalham para construir sua identidade para si e para os outros, dando forma própria às suas experiências.

Partindo da afirmação anterior, tem-se o exemplo de Carolina Maria de Jesus (2014), que ousou escrever, mesmo sendo favelada, sem muita escolaridade, sem permissão de ser, saber e poder. Ela o faz em uma postura de resistência, de quem sente os processos de subjetivação, que roubam o direito de dizer quem cada um é, de professar a palavra que se quer. Em sua obra intitulada *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, aquela autora não é reconhecida por uma escrita rica e rebuscada, feita por uma favelada, contrariando Delory-Momberger (2021), quando afirma que há exigência de as narrativas apresentarem uma linguagem aceitável. Ao contrário dessa perspectiva, Jesus (2014) foi reconhecida porque sua obra, apesar de apresentar uma linguagem simples, expõe o relato de um cotidiano de uma favela com riqueza de detalhes, criticidade e sem falseamento da realidade, que somente poderia ser descrita por quem lá viveu. Ademais, sua narrativa não representa um processo de autopromoção ou visibilidade dos atos de caridade empreendidos quando a sociedade resolve olhar para essas realidades, mas se configura em uma narrativa do cotidiano, da luta pela vida, pela dignidade roubada, pelo exercício de fazer valer seus direitos, sua cidadania; é a voz insistente em busca de quem a ouça.

A vista disto, somente quem vivenciou poderia narrar aquilo que se é levado a ignorar ou a interpretar segundo uma ótica preconceituosa e injusta com a profundidade necessária para, socialmente, reconhecer-se perpetrador das desigualdades. Nesse processo de narrar-se, Jesus (2014) ganha voz, autoria (Matos-de-Souza, 2021) e consciência da opressão vivenciada nos processos de subjetivação, invisibilização e subalternidade que sua condição de mulher, preta e pobre, impõe como marca da cultura colonizadora hegemônica, pautada na meritocracia e no genocídio epistêmico.

Nessa toada, a ruptura com os mecanismos de perpetuação da educação hegemônica exige que os professores que atuam fora e dentro das prisões aprendam a escutar os alunos (Freire, 2019). Destarte, o processo de escutar passa pelos mecanismos de defesa do ego análogos aos descritos por Kilomba (2020) em sua obra intitulada *Memórias da plantação*:

*episódios de racismo cotidiano (negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação)*⁴⁴. O professor que atua nos presídios, também necessita superar os recursos de defesa do ego para, de fato, escutar os alunos que estão privados de liberdade. Tem-se aí um processo que consiste em o professor abandonar a autossuficiência que o afasta do povo, para ser um companheiro que pronuncia o mundo junto com o aluno, permitindo serem homens e mulheres com o outro, sabedores que não são pessoas totalmente ignorantes, nem totalmente sábias, mas são sujeitos na busca de saberem-se mais (Freire, 2021).

É fundamental que o professor identifique os elementos que o constitui como docente nas prisões no viés libertador; e, tomado dessa consciência, viver constantemente o reconhecimento dos privilégios em sua trajetória, bem como descobrir-se como perpetrador da meritocracia, do racismo e, consequentemente, das desigualdades étnico-raciais que alimentam o racismo estrutural (Davis, 2021), mesmo que tenha feito isso de forma inconsciente.

Isso porque, como parte da sociedade vigente e imerso nessa cultura, é necessário entender que, por vezes, se reproduz os pensamentos do projeto colonizador. Por esse motivo, a importância de entender o quanto se está alienado nessa cultura, para desconstruir a educação bancária e passar a promover, junto ao aluno em cárcere, uma educação protagonista e libertadora. Assim, percebendo-se parte desse coletivo, busca-se investigar as posturas que mantém cada um como perpetrador dessa lógica que exclui, subalterniza, invisibiliza e apaga parte seleta da sociedade de então. Imbuídos dessa consciência, cada um é chamado a desprogramar, desnaturalizar, desterritorializar as lógicas convencionais de compreensão da realidade (Macedo, 2017). Consequentemente, cada um é chamado a trabalhar e cultivar o ato de pensar, levando à criação de novas possibilidades de reinvenção e de novos sentidos, a partir de um olhar crítico, atento e analítico sobre as realidades que gritam nos corredores das prisões, não se permitindo mais fechar-se às convenções impostas pelo sistema.

Como resultado desse novo pensar, os professores comprometidos optam por uma pedagogia da resistência, humanista e libertadora, uma vez que, ao compreenderem o mundo de opressão, despertam para se comprometer, na práxis, com a transformação dele e, a partir dessa transformação da realidade opressora, tornam-se homens e mulheres em constante

⁴⁴ Segundo Kilomba (2020), a negação é um mecanismo do ego que opera a inconscientemente, protegendo cada um de conflitos emocionais a partir da recusa – processo de não reconhecimento da verdade. Posterior à negação, vem a culpa no processo em que o indivíduo impõe ao outro a responsabilidade, daquilo que teme em reconhecer em si mesmo. Depois, a vergonha está conectada ao sentido de percepção, ajudando a perceber as discrepâncias – resultado desse conflito. Em seguida, tem-se o reconhecimento, que é a passagem da fantasia à realidade. Por fim, tem-se a reparação, que é o ato de reparar o mal causado por meio das mudanças de estruturas, abandonando os privilégios.

processo de libertação (Souza & Vieira, 2021; Freire, 2019). Consequentemente, tem-se um constante exercício de “descoisificação” dos sujeitos em cárcere, culminando em uma tarefa diária, um compromisso irrefutável daquele que se propôs ser professor nos ambientes de privação de liberdade – como fazedores de transformação, corajosos, revolucionários, comprometidos com a causa, assumem uma nova forma, que não pode ser como atuavam antes. Em outras palavras, os docentes livres da alienação colonizadora abrem espaço para a construção do novo, quase que em um ato subversivo, criativo e criador do ser professor nas prisões.

Entretanto, é importante ressaltar que o processo de ruptura epistemológica e metodológica não se dá espontaneamente com o passar dos anos de docência nas prisões. Pelo contrário, é possível que a cada ano dentro do sistema, sua consciência moral e crítica acerca da realidade seja sequestrada, uma vez que a banalização e a naturalização dos processos de desumanização, bem como a invisibilização que influencia direta e indiretamente os que passam pelo sistema prisional, vai tirando a voz interior que diz que aqueles processos estão errados. Tem-se aí uma rotina cotidiana que vai neutralizando a forma como se percebe tais processos, levando a não mais questionar, silenciando a consciência e acabando por naturalizar o grotesco.

O processo em tela tem início com a modelação dos comportamentos humanos, transformando os sujeitos em observadores alheios à própria existência, espectadores impotentes diante dos fatos (Matos-de-Souza et al., 2018). O auge desse modo de agir é o esquecimento do outro em um estágio de amnésia pessoal e social (Freitas et al., 2021). Nesse sentido, depois de sequestrados, os professores não percebem mais o que se passa e, quando questionados, rapidamente respondem: “Mas, o sistema é assim” Só seguimos as ordens!” E, com o tempo, começam a justificar as práticas desumanas como medida de segurança. Deste modo, o professor permite o roubo de sua voz, compactuando com a aniquilação do outro (Matos-de-Souza, 2022b). Por esse motivo, é fundamental uma pedagogia da resistência, como ato transgressor de quebra de paradigmas daquilo que limita o ato pedagógico nas prisões (Ribeiro, 2022; Freire, 2019; hooks, 2020).

Por conseguinte, é inegável a importância dos processos de formação continuada, uma vez que não se tem uma formação acadêmica que prepare os docentes para viver as situações paradoxais vivenciadas nas prisões e porque os profissionais da educação podem sucumbir ao “sequestro” de sua subjetividade profissional ante os mecanismos de controle dos corpos impostos nas prisões, alienando-se e corroborando com práticas repressivas, entregando-se ao

comodismo (Duarte, 2013). Outrossim, como os alunos, os professores são, por vezes, silenciados e impossibilitados de ser, saber e poder, sufocados diante dos ditames de segurança que oprimem qualquer sujeito que adote uma postura humanizadora nas prisões (Duarte, 2013). Em função disso, professores conscientes de seu papel são coletivamente importantes, pois constroem estratégias de enfrentamento e defesa do direito de realizar certas ações próprias de seu ofício e do modal de educação que exerce.

Nesse sentido, é preciso que nos espaços de privação de liberdade sejam desenvolvidas metodologias outras, capazes de devolver às pessoas em cárcere o direito de dizer sua palavra, de modo a construir uma educação verdadeiramente libertadora. Enquanto essas pessoas forem silenciadas, não será possível construir um processo socializador de inclusão, tampouco uma democracia, pois ainda se estará compactuando com a ordem social colonizadora que posiciona os sujeitos em questão em situação de subalternidade, invisibilidade e exclusão (Alves-Bomfim, 2022; Matos-de-Souza, 2021). Os responsáveis pela educação nas prisões, seja na gestão central, seja na gestão escolar, seja nas coordenações locais, seja coordenações pedagógicas, sejam professores, devem constantemente renovar o compromisso de promover uma educação que devolva àqueles em cárcere o estado de seres humanos, sujeitos políticos, protagonistas cujos direitos devem ser garantidos e respeitados.

A educação em e para os direitos humanos

Ao aceitarmos a natureza política da educação e a sua função na formação de cidadãos entendemos que em qualquer espaço ela apresenta papel fundamental para o exercício da cidadania e para construção do bem estar da humanidade. Não há neutralidade no processo educativo, assim a participação efetiva dos alunos no processo de construção do itinerário educativo é uma escolha consciente e intencional daqueles que reconhecem essa educação como processo restaurador de justiça, cidadania e democracia.

Desta forma, a partir dessa lógica de pensar juntos a escola que atua junto às pessoas privadas de liberdade, é preciso construir um trabalho cuja a participação das (os) alunas (os) do CED 01 de Brasília/DF que estão em regime provisório, semiaberto e fechado no Centro de Detenção Provisória I (CDP1 e 2), Centro de Progressão de Pena (CPP), Presídio do Distrito Federal I e II(PDF1 e 2) e Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF) aconteça de forma a trazer as contribuições acerca dos sujeitos da EJA nas prisões e da escola, valorizando a

construção colaborativa e o diálogo entre os diferentes saberes envolvendo as relações nos ambientes de privação de liberdade, a educação e a segurança.

Assim, colocando holofotes nas relações constituídas no ambiente educacional dentro do sistema penitenciário do DF, articulando às teorias que possibilitem fomentar a construção, por exemplo, das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões com as pessoas privadas de liberdade. Desta forma, trazendo os pressupostos teóricos da educação progressista e dos direitos humanos articulados de forma a suscitar uma ação educativa que prima pela participação do aluno e certos de que um trabalho com essas características reconhece a todos como construtores de conhecimento e como protagonistas do processo de construção do conhecimento (Macedo, 2017), cujo processo reflexivo é também ação, a modificação das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões, em uma perspectiva que traz consigo a ideia de algo vivido, pensado e refletido por um grupo de alunas (os) e mediadores é uma proposta, que emerge entre o que foi proposto e o que foi questionado dentro daquele espaço formativo entre os atores envolvidos e imbricados. São os próprios alunos que propõem os insumos que os professores e os mediadores coletam, reorganizam e repassam em forma de uma documentário ou documento as demais autoridades.

Assim, trabalhando a ideia de que todos somos curriculantes, no sentido de que, através das nossas escolhas e posicionamentos, contribuímos para a conformação daquele espaço compartilhado, que, neste caso, é o da escola do CED 01 de Brasília. Para Macedo (2017) trata-se de uma ação no mundo vivido:

Trata-se da ação inserida no mundo vivido. Destaca-se como centralidade no pensamento do filósofo o caráter da responsabilidade e da participatividade, resultante de um pensamento não-indiferente; aquele que não separa os vários momentos constitutivos dos fenômenos, que não admite a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”. Nesse sentido, o ato responsável envolve o conteúdo do ato e seu processo. O ato, portanto, postula, cria (Macedo, 2017, p.199).

Desse modo, as Diretrizes operacionais da EJA “regular” serviriam para subsidiar a construção das diretrizes para EJA nas prisões contemplando as especificidades dos ambientes de cárcere. Os alunos privados de liberdade não participaram da construção do primeiro documento, daí a importância e necessidade de serem ouvidos a partir de uma ação educativa que os inclui como atores curriculantes.

Além disso, é importante trazer os eixos: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos como norteadores dessa construção. Nos permitindo pensar a Educação para a Diversidade trazendo a necessidade de que todos participem da

construção do que consistirá a escola nas prisões é entender que todas as vozes precisam ser ouvidas. O conteúdo desse eixo é o de pertencimento e a responsabilidade coletiva que surge a partir dessa perspectiva. Nos eixos Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos é o de “identidade e diferença”. Partimos da compreensão de que as identidades são construídas a partir da relação entre “eu” e o mundo. Isso significa dizer que não somos auto suficientes e nem dependemos única e exclusivamente das nossas escolhas. Mas também significa perceber que as nossas escolhas e o nosso posicionamento afetam essa relação eu-mundo, modificando todas as partes da relação. Por fim, pensar a Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos trazendo a necessidade de que todos participem da construção do que consistirá a escola nas prisões entendendo que todas as vozes precisam ser ouvidas.

Construindo um ambiente de pertencimento e a responsabilidade coletiva que surge a partir dessa perspectiva em que as normatizações são refletidas, pensadas e construídas com os sujeitos e não para eles. Por isso, esses alunos precisam ter suas histórias de vidas validadas em um processo de não julgamento, mas de acolhimento empático cujas as barreiras são eliminadas criando uma estrutura grupal harmoniosa em que possam se desenvolver exponencialmente à medida que o trabalho avança e as repercussões se tornem notáveis tanto na esfera emocional como relacional, como comportamental (Conti, 2022).

É de um trabalho com os alunos que deve vir as respostas as perguntas geradoras centrais para a construção das Diretrizes Operacionais da EJA nas prisões: quem é o sujeito de direito da EJA nas prisões; como a escola contribui para o meu processo de socialização nas prisões e; como a escola deveria funcionar; quais são as expectativas diante dessa escola.

E é possível que o método biográfico, e os instrumentos utilizados no método (as entrevistas narrativas, o grupo focal e o teatro do oprimido) possam auxiliar na construção dessa trajetória, pois se constituem em uma metodologia que leva o individuo a contar sua história, valorizando as diversidades culturais que surgem a partir da coabitação forçada nos ambientes prisionais. Mas é a partir do diálogo entre os pares, de narrativas sobre como a escola contribui para o processo de socialização e como a escola deveria funcionar que podem surgir novos critérios interpretativos e outras chaves interpretativas do processo educativo nas prisões em uma perspectiva contra hegemônica.

Nesta perspectiva de escutar a voz dos alunos que estão em privação de liberdade em rodas de conversa pode-se elaborar um documento, um documentário a ser encaminhado à VEP, à SEAPE e à SEEDF, CED 01 de Brasília, além do fórum EJA, comissão de direitos humanos da CLDF, Sinpro/DF e a outros partícipes da sociedade que se interessarem pela causa

fomentando a necessidades das pessoas em cárcere com relação à escola que subsidie a construção das Diretrizes Operacionais da EJA nas Prisões e outros documentos oficiais que auxiliem a perceber a complexidade da oferta de educação em ambientes de cárcere.

Nesta conjuntura, pensar educação nas prisões a partir dos sujeitos é algo extremamente inovador para alguns e subversivos para outros, mas é inegável que o trabalho educativo nesta perspectiva apresenta um potencial enorme na construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória, colaborando com a construção do processo de socialização da pessoa privada de liberdade na medida em que alunos e professores constroem coletivamente a escola que se desejam. Sendo assim, se optarem pela construção do documentário, este pode subsidiar a construção dos documentos oficiais além das Diretrizes Operacionais da EJA nas Prisões, como Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos entre outros.

Além disso, como se trata de encontros realizados dentro do sistema penitenciário, e há necessidade de autorização da juíza da Vara de Execuções Penais do Distrito Federal, bem como dos diretores das unidades prisionais, é possível que se avance também a discussão sobre esse aspecto. É mister que as pessoas privadas de liberdade sejam vistas pela sociedade em uma perspectiva mais positiva, de pessoas que estão em processo de ressignificação de suas trajetórias. E que essa exposição seja com foco nas pessoas presas e não na auto promoção de algum serviço ofertado dentro das prisões seja da educação, da segurança, ou qualquer outro. É necessário que essas pessoas sejam vistas como protagonistas de experiências positivas e exitosas.