

# Educação nas prisões: práticas docentes

EJA Integrada à EPT

Aldo Rezende

Maria da Glória Médici de Oliveira

Maria José de Resende Ferreira

Organizador(as)



INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO  
COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



**Coordenação do Programa EJA Integrada à EPT**

**IFES**

Prof. Dr. Aldo Rezende  
Profa. Drª. Maria José de Resende Ferreira  
Profa. MSc. Maria da Glória Medici de Oliveira  
MSc. Angela Maria do Amaral Abreu Carvalho  
MSc. Jaeder Monteiro

**Parceria SEJUS-SEDU**

Alessandra Ribeiro Alves  
Flávia Demuner Ribeiro  
Mariane L. Folador Dominicini Berger  
Rafael Otávio de Souza Silva  
Rayvo Viana do Nascimento  
Silvia Moreira F. Garcia

**Educação nas prisões: práticas docentes**  
**EJA integrada à EPT**

# Educação nas prisões: práticas docentes

EJA integrada à EPT

Educadoras(es) da modalidade de  
educação de jovens e adultos  
integrada à educação profissional e tecnológica  
nas unidades prisionais do Espírito Santo

Aldo Rezende  
Maria da Glória Médici de Oliveira  
Maria José de Resende Ferreira  
**Organizador(as)**



Vitória, 2025

### **Organizador(as)**

Aldo Rezende  
Maria da Glória Médici de Oliveira  
Maria José de Resende Ferreira

### **Coordenação de Produção**

Aldo Rezende  
Elaine Cristina Borges de Souza  
Maria José de Resende Ferreira

### **Textos e desenhos**

Educadores(as) e estudantes da EJA Integrada à EPT  
*EEEFM Governador Lindenbergs*  
*EEEFM Águas do Rio Doce*  
*EEEFM Prof. Manoel Abreu*  
*EEEFM Américo Silvares*

### **Revisão de Textos**

Aldo Rezende  
Elaine Cristina Borges de Souza  
Maria da Glória Medici de Oliveira  
Maria José de Resende Ferreira

### **Capa**

Sânia Aparecida Resende  
Maria Evelise da Silva

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

MC&GDesign Editorial

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação nas prisões : práticas docentes : EJA integrada à EPT /  
organização Aldo Rezende, Elaine Cristina Borges de Souza e  
Maria José de Resende Ferreira. — 1. ed. — Vitória : MC&G, 2025.  
316 p. ; 23 cm.

ISBN: 978-65-6115-133-7

1. Educação no sistema prisional – Espírito Santo (Estado). 2.  
Professores – Formação. 3. Prática de ensino. 4. Prisioneiros –  
Educação – Brasil. 5. Estudantes de Educação de Jovens e Adultos.  
I. Rezende, Aldo. II. Oliveira, Maria da Glória Médici de. III. Ferreira,  
Maria José de Resende.

CDD 23 : 365.6660981

F - 1011251/10

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

## **DEDICATÓRIA**

A todos os gestores(as) e servidores(as)  
das unidades prisionais e das respectivas escolas  
que não mediram esforços  
para dar concretude à proposta de reflexão  
e de escrita das experiências realizadas.

Em especial, aos(as) educadores(as) que atuam  
nas escolas das unidades prisionais  
e que atenderam ao chamado de autorreflexão e de  
produção de seus relatos de experiências,  
dando visibilidade às suas práticas,  
seja nas salas de aula, nos corredores,  
no atendimento social e psicológico,  
em todos os lugares da unidade prisional  
onde as relações entre pessoas  
possibilitam práticas pedagógicas que precisam ser  
sempre pautadas pelo respeito aos direitos humanos.





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO	13
CHARGE PAULO FREIRE	15
A IMPLANTAÇÃO DA EJA INTEGRADA EPT NAS UNIDADES PRISIONAIS DO ESPÍRITO SANTO	17
"AQUI É O MEU RECOMEÇO": A ESCOLARIZAÇÃO COMO CAMINHO DE RESSIGNIFICAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA	35
ENTRE GRADES E HISTÓRIA: O SISTEMA PRISIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL - REFLEXÕES INTERNAS	47
APÓS AS GRADES, RECOMEÇAR É POSSÍVEL	53
IST'S: UM TABU A SER ROMPIDO NO SISTEMA PRISIONAL	61
CORPO SILENCIOSO: "EDUCAÇÃO FÍSICA SEM MOVIMENTO"	69
LETRAS QUE LIBERTAM: A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE REMIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	75
TRABALHO, CLASSE E DESIGUALDADE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O FILME ILHA DAS FLORES E RELATOS DE VIDA NA EJA PRISIONAL	81
UM OLHAR CRÍTICO-SOCIAL COM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA SALA DE AULA DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES	87
CORES DA LIBERDADE: ARTE E IDENTIDADE NO CÁRCERE POR MEIO DA EXPRESSÃO VISUAL	93
O USO DAS MÍDIAS "WORDWALL" EM JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA DA UP DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES: VENCENDO DESAFIOS INSPIRANDO SONHOS	101
POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA POLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	113
RAÍZES DO SABER: CIÊNCIA, VIDA E CIDADANIA NO CÁRCERE	119
VIVÊNCIAS E DESAFIOS: TRANSFORMANDO VIDAS EM UM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	127
CURSO DE INFORMÁTICA: UMA JANELA PARA O MUNDO NA EJA PRISIONAL	135

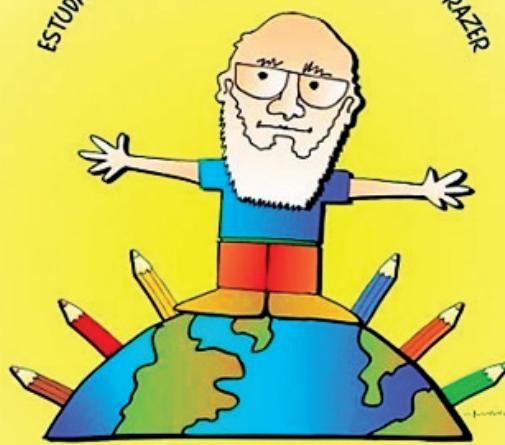


EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: AONDE A LIBERDADE PODE SÉR ALCANÇADA SUPERANDO AS DIFICULDADES DE ACESSO AO APRENDIZADO	139
ARTE E RESSIGNIFICAÇÃO NO CÁRCERE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM PATRIMÔNIO CULTURAL E TECNOLOGIA NO CONTEXTO PRISIONAL	145
VOZES SILENCIADAS: A ESCRITA COMO RESGATE DE IDENTIDADE E ESPERANÇA NA EJA PRISIONAL	151
ENSINAR DENTRO DOS MUROS: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS PRIVADOS DE LIBERDADE	157
REMIÇÃO POR LEITURA NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	163
A REDAÇÃO DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL	167
A EDUCAÇÃO COMO EIXO DE RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: VIVÊNCIAS DE UM DIRETOR ADJUNTO EM UNIDADE SEMIABERTA MASCULINA	173
A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL	177
COMO PROCEDE A ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	185
ENSINAR DENTRO DOS MUROS: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	191
ENSINO PRÁTICO DE QUÍMICA NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA	197
O AGORA É RESISTÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	203
EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR	209
ENTRE GRADES E LIVROS: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE	213
MATEMÁTICA EM AÇÃO: GRÁFICOS E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL SOBRE ÁS QUEIMADAS NO BRASIL	219
EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA	225
RAÍZES DO BRASIL: CONHECER, RESPEITAR E VALORIZAR OS POVOS INDÍGENAS	229



O CONHECIMENTO QUE LIBERTA: EDUCAR É ACENDER LUZES ONDE ANTES HAVIA SOMBRA	233
VIVÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL SEMIABERTO: ENTRE A COMPLEXIDADE E A HUMANIDADE	239
A EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL DENTRO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO NO QUESITO EXPERIÊNCIA, ATRAVÉS DE OUTROS MEIOS E ÂNGULOS: A INFORMÁTICA E SUAS NOVAS MODALIDADES	251
EDUCAÇÃO QUE LIBERTA: ENTRE GRADES E SABERES, DESAFIOS E CONQUISTAS NO ENSINO DE FÍSICA NO SISTEMA PRISIONAL	261
REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE RACISMO E PROTAGONISMO: A PARTIR DA ANÁLISE DO FILME "ESTRELAS ALÉM DO TEMPO"	269
ENTRE O DITO E O NÃO DITO: VOZES QUE ECOAM ENTRE GRADES	277
O USO DO TANGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA 6ª ETAPA DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	287
TRANSFORMAÇÕES REALIZADAS PELO HOMEM NO ESPAÇO GEOGRÁFICO	295
EXPERIMENTOS POSSÍVEIS: CIÊNCIA E REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO PRISIONAL	301
RESSOCIALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO ATRAVÉS DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES	309
PÓSFÁCIO	317

ESTUDAR E LER COMO FONTES DE ALEGRIA E PRAZER



©Márcio

Minha recifeidade explica minha pernambucanidade,  
esta esclarece minha nordestinidade que, por sua vez,  
clareia minha brasiliade, minha brasiliade elucida  
minha latino-americaneidade e esta  
me faz um homem do mundo.

100 anos de Paulo Freire

# APRESENTAÇÃO

Este livro faz parte de uma série de publicações vinculadas ao Programa EJA Integrada à EPT, e é resultado da elaboração e execução de projetos de qualificação profissional realizados em parceria com a Secretaria de Educação e Secretaria de Justiça do Espírito Santo, em atendimento às demandas das unidades prisionais.

As escritas relacionam-se às atividades pedagógicas complementares realizadas junto aos educadores(as) da modalidade de educação de jovens e adultos-EJA em situação de restrições e privação de liberdade, por meio de oficinas formativas.

Trata-se, portanto, de uma iniciativa de formação continuada que busca dar visibilidade às práticas pedagógicas que marcaram o cotidiano de atuação de inúmeros docentes e demais servidores(as) das unidades prisionais que lidam com os internos, em especial, os estudantes da EJA em situação de restrição e privação de liberdade.

Acreditarmos que o exercício reflexivo seguido da sistematização das práticas docentes permitiu ao educador ter uma maior compreensão de sua atuação no processo de construção do conhecimento bem como, uma melhor apreensão sobre a importância de adotar uma concepção de educação capaz de promover a emancipação dos educandos, como e, também, de sua própria emancipação.

Decerto, mesmo que de forma pontual, são experiências que contribuíram para potencializar processos formativos, tanto nas salas de aula, como em todos os outros espaços de sociabilidade das unidades prisionais onde o ato e educar permanentemente se realiza.

Com muita expectativa, temos a certeza de que cada página folheada estará preenchida de significados plenos e plurais, reveladores do compromisso ético-político de seus respectivos autores e autoras quando revelam momentos possíveis da “formação humana” enquanto concepção de educação libertadora.

Sinta-se à vontade para conhecer parte do universo da “educação nas prisões”, que da condição de desconhecido ou mesmo cance-



lado por muitos, nesta obra, ganha visibilidade por meio daqueles(as) que transformam celas em salas de aula para assegurar o direito à educação de jovens e adultos da EJA

Boa leitura!!

Prof. Aldo Rezende  
Profa. Maria José de Resende Ferreira  
Coordenador(a) do Programa EJA Integrada à EPT no ES



## PREFÁCIO

### RELATOS E EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS UNIDADES PRISIONAIS

Refletir sobre a Educação em Prisões é considerar e repensar o Estado de caráter punitivista centrado nas prisões. Historicamente, o encarceramento apresenta uma relação com a escravização dos povos negros, submetendo-os à violência, à domesticação, à desumanização. Atualmente, perpetua-se o racismo, aliado a criminalização da pobreza, afinal as prisões brasileiras são pretas e seguem cumprindo o papel perverso de “punir os pobres” (DAVIS, 2018).

O presente livro é um convite para vislumbrarmos a prisão, apesar de tudo, como um território de relações, de produções sociais, de afetos e desafetos, de conhecimentos, de sabores e dissabores, em detrimento da relação entre crime e castigo. Territórios constituídos por sujeitos diferentes, com percursos e histórias singulares, com potencialidades e fragilidades que tiveram que ressignificar os tempos da vida e seus projetos de presente e de futuro.

Mas, é possível mirar possibilidades em um ambiente de grades, cercas e muros? É possível que as prisões sejam vistas como território social? É possível ainda que nas prisões efetivem práticas educativas capazes de responsabilizar as pessoas e germinar algum encanto, projeto de futuro ou até mesmo de um presente ressignificado?

A professora Elenice Cammarosano Onofre apresenta em seus estudos e pesquisas a perspectiva da “Prisão como Instituição Educativa” em que as atividades desenvolvidas em espaços de privação e restrição de liberdade possam educar e apresentar a intencionalidade pedagógica de promover mudanças, sempre na perspectiva de que somos seres ontológicos, capazes de nos tornar mais humanos e assim mais gente (FREIRE, 2021).

Nessa linha de esperança é que apresentamos a presente obra com uma seleção de relatos e experiências de docentes da Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais do Estado do Espírito Santo, produto da exitosa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação,



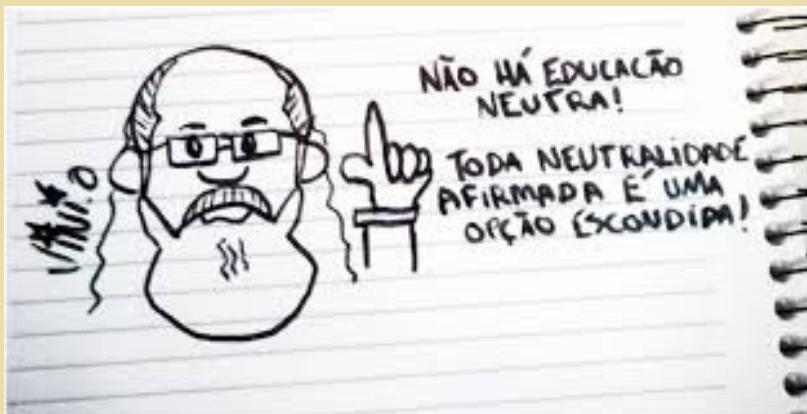
a Secretaria de Estado da Justiça e o Instituto Federal de Educação do Espírito Santo que formou mais de jovens e adultos privados de liberdade em diferentes cursos de qualificação profissional.

As experiências aqui registradas são a materialização de uma docência que acredita na condição humana de “ser mais” (FREIRE, 2021) e que apostam na prisão como instituição educativa. São experiências que transformam as salas de aulas gradeadas em espaços e tempos de emancipação em que o conhecimento é “respiro” e “banho de sol”.<sup>1</sup>

Fica o convite à leitura!

---

<sup>1</sup> As expressões respiro e banho de sol representam a definição de educação e de escola para as internas do Centro Prisional Feminino de Cariacica, Bubu e foram registradas em uma roda de conversa desenvolvida pelo Projeto “Entre Nós”, no ano de 2022, em parceria com o Observatório de Educação Popular e Movimentos Sociais na América Latina, projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo.



Charge Vini (2016)

Paulo Freire



EJA Integrada à EPT

# A IMPLANTAÇÃO DA EJA INTEGRADA EPT NAS UNIDADES PRISIONAIS DO ESPÍRITO SANTO

Autoria

Silvia Moreira Franco Garcia

Local de atuação

Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS)

Subgerência de Educação em Prisões

Unidade prisional

Rede estadual de unidades prisionais do Espírito Santo

## RESUMO:

Este relato tem como objetivo apresentar e registrar o processo de implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA integrada à EPT) nas unidades prisionais do Estado do Espírito Santo, nos anos de 2024 e 2025. A experiência foi conduzida em parceria entre a Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), marcando um avanço histórico na consolidação de políticas públicas voltadas para a educação em prisões. O texto descreve as fases de planejamento, adequação de espaços, instalação de laboratórios de informática e oferta de cursos de qualificação, com dados sobre o quantitativo de turmas, vagas e unidades atendidas. Além disso, reflete sobre o sentido social e pedagógico da educação prisional, em diálogo com Paulo Freire, Onofre, Vygotsky e outros autores que defendem a educação como prática da liberdade e direito humano fundamental. A experiência reafirma que, mesmo entre muros, a educação pode ser um caminho de emancipação e ressocialização.

**Palavras-chave:** EJA integrada EPT; educação prisional; formação profissional; cidadania; ressocialização.

## A EDUCAÇÃO COMO DIREITO ENTRE MUROS

Implantar atividades educacionais em espaços de privação de liberdade é um desafio que exige sensibilidade, planejamento e persistência. O sistema prisional é um ambiente de alta complexidade, com regras rígidas, protocolos de segurança e limitações físicas que muitas vezes restringem o acesso às ações educacionais. No entanto, garantir o direito à educação nesse contexto significa reafirmar um princípio constitucional e humanitário.

A proposta da EJA integrada à EPT nasceu de um esforço coletivo entre três instituições públicas capixabas: a Secretaria de Estado



da Justiça (SEJUS), a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Essa parceria se consolidou por meio de um termo de cooperação técnica, com o objetivo de ofertar, aos estudantes privados de liberdade, formação que unisse a escolarização básica à educação profissional.

A parceria entre as Secretarias de Justiça e Educação do Espírito Santo tem garantido a oferta da Educação de Jovens e Adultos em 33 unidades prisionais do estado, com 232 turmas de Educação Básica. Em 4 unidades não há oferta da EJA, em 3 unidades se deve à falta de estrutura física adequada e 1 unidade está em processo de fechamento devido à política antimanicomial.<sup>1</sup>

Essa união institucional teve como base uma concepção de educação voltada para a transformação social, fundamentada em Paulo Freire (2007), para quem “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Nessa perspectiva, o processo educativo no cárcere é visto como possibilidade concreta de reconstrução de trajetórias e reconfiguração de sentidos de vida, articulando saberes da escola e da experiência.

As atividades educacionais em prisões precisam se adaptar às peculiaridades de cada unidade, considerando segurança, espaço físico e perfil dos estudantes. De acordo com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a educação é uma das formas de assistência obrigatória ao preso, devendo contribuir para sua reintegração social. A implantação da EJA integrada à EPT no Espírito Santo insere-se nesse marco legal e amplia o alcance da política pública educacional para um público historicamente excluído.

## GESTÃO COMPARTILHADA E CONSTRUÇÃO COLETIVA

No campo da gestão pública, a implantação do programa representou uma experiência de parceria interinstitucional inédita. A SEJUS ficou responsável pela infraestrutura e pela gestão do espaço prisional; a SEDU, pela organização pedagógica, seleção e acompanhamento dos professores; e o IFES, pela elaboração dos cursos e materiais didáticos, bem como pela formação dos educadores envolvidos.

<sup>1</sup> A Resolução nº 487, de 15 de fevereiro de 2023, instituiu a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabelece procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e a Lei n. 10.216/2001 no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança.



Essa articulação tripartite demandou pactuação de rotinas, fluxos e responsabilidades. A construção coletiva foi marcada por reuniões técnicas, elaboração de relatórios, visitas às unidades e criação de comissões locais para acompanhar as adequações. Cada avanço exigiu diálogo entre diferentes culturas institucionais, a segurança e a educação, que nem sempre compartilham os mesmos tempos e lógicas de funcionamento.

Como lembra Onofre (2019, p. 467), “assumir o compromisso ético e político da educação como prática social voltada para a liberdade e o protagonismo do ser humano na produção da sua existência individual e coletiva, como nos ensinou Freire, é um modo de contribuir para que os educandos se vejam como sujeitos de direitos.” Essa perspectiva fundamentou o trabalho das equipes envolvidas, que entenderam o programa não apenas como um projeto técnico, mas como um gesto político de afirmação de humanidade.

## A EXPANSÃO DA EJA INTEGRADA À EPT

Até 2023, a SEJUS e a SEDU já mantinham a oferta regular da EJA em 33 unidades prisionais capixabas, atendendo mais de duzentas turmas de Educação Básica. No entanto, ainda não havia cursos de formação profissional sistematizados e integrados ao currículo. A partir de 2024, foi iniciado o planejamento da EJA integrada à EPT com o apoio pedagógico do IFES, que passou a oferecer cursos de curta duração voltados à qualificação inicial.

A experiência-piloto começou em três unidades prisionais e em uma Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). A escolha dessas unidades considerou critérios de estrutura, número de estudantes e viabilidade para implantação de laboratórios de informática.

O programa foi pensado como uma política de estado, não como projeto isolado, garantindo sustentabilidade e continuidade. O planejamento inicial previu instalação de laboratórios, capacitação de docentes e acompanhamento pedagógico integrado, contemplando as especificidades do contexto prisional.

Na fase de implantação, um dos maiores desafios foi a criação dos laboratórios de informática. Em diversas unidades, foi necessário reformar salas, adequar redes elétricas e garantir a segurança física dos equipamentos. O trabalho conjunto entre SEJUS, SEDU e IFES tornou possível superar essas barreiras. A ousadia das equipes



foi inspirada pela pedagogia do esperançar, conceito freireano que simboliza a ação coletiva em prol da mudança social:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é esperar. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Freire, 1992).

O trecho sintetiza a disposição das equipes de gestão e das escolas em romper paradigmas e apostar na educação como caminho de reconstrução de vidas e de sentidos.

A seguir, apresenta-se o detalhamento da primeira etapa de implantação, ocorrida em 2024.

**Quadro 1 – Oferta inicial da EJA integrada à EPT (2024)**

Unidade Prisional	Escola	Curso	Turmas	Vagas
Centro de detenção e Ressocialização de Linhares	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Manoel Abreu	Informática Básica	2 turmas (estudantes da 8ª etapa da EJA)	44
Penitenciária de Segurança Máxima I	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nelson Mandela	Informática Básica	3 turmas (estudantes da 8ª etapa do E.F. e 3ª etapa	44
Penitenciária Estadual de Vila Velha I	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cora Coralina	Eletricidade Básica	2 turmas (estudantes da 8ª etapa da EJA)	40
Associação de amparo ao Pessoas condenada - APAC CI	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Cachoeiro de Itapemirim - CEEJA CI	Informática Básica	1 turmas (estudantes da 8ª etapa da EJA)	14

Fonte: Gerência de Educação, Trabalho e Assistência – SEJUS.

A implantação inicial foi marcada por desafios logísticos, mas também por grande entusiasmo das equipes pedagógicas. Professores, gestores e internos participaram da montagem dos laboratórios, simbolizando um esforço coletivo em prol do direito à educação.



## A AMPLIAÇÃO DO PROGRAMA: DE 2024 À CONSOLIDAÇÃO EM 2025

O êxito da primeira fase da EJA integrada à EPT motivou a ampliação do programa em 2025. A expansão alcançou 16 unidades prisionais e introduziu novos cursos de formação, especialmente na área de Informática Básica e Eletricista Instalador de Baixa Tensão, além de cursos voltados à área de serviços, como Barbeiro.

A ampliação não foi apenas quantitativa, mas também qualitativa: as equipes pedagógicas aprimoraram metodologias, criaram instrumentos de avaliação contextualizados e estabeleceram um processo de acompanhamento contínuo das turmas, com base na observação das aprendizagens e na escuta dos estudantes.

Segundo Freire (1996, p. 43), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e essa foi uma diretriz central para o programa. O reconhecimento das trajetórias e das experiências de vida dos estudantes foi essencial para a criação de vínculos e para o fortalecimento da autoestima no processo educativo.

**Quadro 2 – Oferta da EJA integrada à EPT em prisões (2025/1)**

2025/1				
ESCOLA	UNIDADE	CURSO	TURMAS	VAGAS
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CORA CORALINA	Penitenciária Estadual de Vila Velha I – PEVV I	Eletricista instalador de baixa tensão	2	50
	Penitenciária Estadual de Vila Velha III – PEVV III	Informática básica	3	49
	Penitenciária Estadual de Vila Velha VI – PEVV VI		3	57
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NELSON MANDELA	Penitenciária de Segurança Máxima I – PSMA I		2	30
	Penitenciária de Segurança Média I – PSME I		2	25
	Centro Prisional Feminino de Cariacica – CPFC		2	24

ESCOLA	UNIDADE	CURSO	TURMAS	VAGAS
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR MANOEL DE ABREU	Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares- CDRL	Informática básica	2	20
	Penitenciária Regional de Linhares – PRL		2	24
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ÁGUAS DO RIO DOCE	Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina – PSMCOL		2	20
	Centro Prisional Feminino de Cariacica – CPFCOL		2	20
	Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL		2	30
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMERICO SILVARES	Penitenciária Regional de São Mateus Feminina - PRSM F		2	20
	Penitenciária Regional de São Mateus Masculina - PRSM – M		4	45
	Barbeiro		1	12
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO GOVERNADOR LINDENBERG	Penitenciária Regional de Barra de São Francisco - PRBSF	Informática básica	2	20
			Barbeiro	1
			Total	34

Fonte: Gerência de Educação, Trabalho e Assistência – SEJUS.

A ampliação consolidou o Espírito Santo como um dos estados pioneiros na integração da EJA e da EPT no sistema prisional brasileiro. Essa política foi reconhecida como boa prática de gestão interinstitucional, destacando-se pela articulação entre infraestrutura, pedagogia e formação cidadã.

A consolidação do programa envolveu a criação de espaços de formação continuada para os professores e técnicos, especialmente sobre metodologias ativas e mediação de conflitos no contexto prisional. Como afirma Vygotsky (2007, p. 58), “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outros em um ambiente cooperativo”. Essa visão inspirou o trabalho coletivo entre educadores e internos, fortalecendo o sentido da cooperação na aprendizagem.



O compromisso ético e político com a emancipação humana esteve presente em cada decisão tomada. Dewey (1959) já destacava que a educação é uma prática social contínua, e não mera preparação para a vida. A EJA integrada à EPT materializa essa concepção, pois traz a educação para o presente da vida no cárcere, não como espera passiva, mas como experiência transformadora.

Em 2025, a segunda fase do programa expandiu ainda mais o número de unidades atendidas e diversificou a oferta formativa, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Oferta da EJA integrada à EPT em prisões (2025/2)

2025/2					
ESCOLA	UNIDADE	CURSO	TURMAS	VAGAS	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR MANOEL DE ABREU	Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares- CDRL	Informática básica	1	15	
			1	15	
			1	15	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ÁGUAS DO RIO DOCE	Penitenciária Regional de Linhares – PRL	Barbeiro	1	15	
			1	12	
	Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL		1	12	
			1	18	
			1	18	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NELSON MANDELA	Penitenciária de Segurança Máximo - PSMA I	Informática básica	1	15	
	Penitenciária de Segurança Média I - PSME		1	15	
	Centro Prisional Feminino de Cariacica - CPFC		1	15	
			1	15	
			1	14	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO CORA CORALINA	Penitenciária Estadual de Vila Velha I - PEVV I	Eletricista instalador de baixa tensão	1	20	
			1	20	
	Penitenciária Estadual de Vila Velha V - PEVV V	Informática básica	1	20	
			1	20	
			1	20	
			1	20	



ESCOLA	UNIDADE	CURSO	TURMAS	VAGAS	
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO AMERICO SILVARES	Penitenciária Regional de São Mateus Masculina – PRSM – M		1	14	
			1	13	
			1	21	
	Penitenciária Regional de São Mateus Feminina – PRSM F		1	6	
			1	6	
	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO HOSANA SALLÉS	Penitenciária Regional de Cachoeiro de Itapemirim	Informática básica	20	
			1	20	
			1	20	
		Total	30	483	

Fonte: Gerência de Educação, Trabalho e Assistência – SEJUS.

O planejamento de 2025 previa o atendimento de 17 unidades, mas, devido a limitações estruturais em uma delas, a instalação do laboratório de informática precisou ser adiada. Ainda assim, os resultados foram expressivos: 64 turmas implantadas em menos de dois anos, com mais de 900 vagas abertas para pessoas privadas de liberdade.

## AÇÕES E PARCERIAS FORMATIVAS

A implantação da EJA integrada à EPT exigiu uma série de ações de infraestrutura, formação e acompanhamento pedagógico. As secretarias envolvidas disponibilizaram equipamentos, mobiliários e materiais escolares, enquanto as escolas estaduais assumiram a responsabilidade de adaptar os espaços. O IFES, por sua vez, garantiu apoio técnico e pedagógico, com base em currículos de formação inicial e continuada.

O trabalho coletivo entre as três instituições concretizou o que Freire (2005, p. 29) denominava de “inédito viável”: uma ação educativa que nasce da coragem de sonhar e da decisão de agir. Essa cooperação demonstrou que a educação em prisões pode ser viável, desde que sustentada por diálogo, planejamento e compromisso ético.

O papel da escola é ser um espaço de linguagens, de arte, de educação do corpo e do movimento, de matemática, de ciências da natureza e da sociedade, de filosofia, de tecnologias, de cultura. É importante considerar que as propostas peda-



gógicas devem ser capazes de “fazer sentido”, criar sentidos nos sujeitos envolvidos, de modo a possibilitar a construção de novos significados diante do mundo, do outro e da sua própria existência. Isso acontece em processos educativos em que os educandos podem ser sujeitos, projetar-se de algum modo, nas atividades pedagógicas propostas. O que vale a pena conhecer, experimentar, superar e compartilhar? (Onofre et al., 2019, p. 469).

A consolidação do programa reafirma o papel da educação prisional como dimensão da política pública e não como projeto isolado. Assim, seguiram-se as ações voltadas à ampliação de vagas e à formação contínua de professores e técnicos.

## REGISTROS FOTOGRÁFICOS

### 1 – Penintenciária Estadual de Vila Velha I – PEVVI



### 2 – Penintenciária Estadual de Vila Velha III – PEVVIII





### 3 – Penitenciária Estadual de Vila Velha V – PEVV V



### 4 – Penitenciária Estadual de Vila Velha VI – PEVV VI



### 5 – Penitenciária de Segurança Máxima I – PSMA I



### 6 – Penitenciária de Segurança Média I – PSME I





7 – Centro Prisional Feminino de Cariacica – CPFC



8 – Centro de Detenção e Ressocialização de Linhares – CDRL



9 – Penitenciária Regional de Linhares – PRL



10 – Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina – PSMCOL



11 – Centro Prisional Feminino de Colatina – CPFC



12 – Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL





13 – Penitenciária Regional de São Mateus Feminina – PRSMFF



14 – Penitenciária Regional de São Mateus Masculina – PRSMM



15 – Penitenciária Regional de Barra de São Francisco – PRBSF



## 16 – Penitenciária Regional de Cachoeiro de Itapemirim



Esses registros fotográficos simbolizam o esperançar freireano que impulsiona educadores e gestores a seguir na caminhada de ofertar uma educação que transforme vidas e ressignifique trajetórias.

### A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

A educação em prisões tem conquistado, passo a passo, seu lugar nas políticas públicas brasileiras. O que antes era um espaço exclusivo de encarceramento passou a abrir portas para a escolarização e para a formação profissional, garantindo a pessoas privadas de liberdade a possibilidade de reescrever suas histórias.

De acordo com a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), a pena de privação de liberdade tem, entre seus objetivos, “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Essa concepção fundamenta a oferta da EJA integrada à EPT, que busca promover a reinserção social por meio do conhecimento, do trabalho e da cultura.

Assumir o compromisso ético e político da educação como prática social voltada para a liberdade e o protagonismo do ser humano na produção da sua existência individual e coletiva, como nos ensinou Freire (2005), é um modo de contribuir para que os educandos se vejam como sujeitos de direitos. Independentemente de estarem privados do direito de ir e vir em cumprimento de pena ou de medida socioeducativa, essas pessoas são cidadãs com direitos assegurados pela legislação (Onofre et al., 2019, p. 467).

Essa concepção confere à escola um papel de destaque na política de execução penal. A EJA integrada à EPT concretiza o princípio constitucional de que a educação é direito de todos, independentemente de condição social, de idade ou de situação jurídica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar educação em espaços de privação de liberdade é um desafio de grandes proporções. A rotina prisional impõe restrições, o ambiente carrega tensões e o tempo da escola nem sempre coincide com o tempo da segurança. Ainda assim, a experiência da EJA integrada à EPT no Espírito Santo demonstrou que é possível transformar o cotidiano carcerário em espaço de aprendizagem, esperança e reconstrução de trajetórias.

O programa concretizou o direito à educação profissional previsto na Constituição Federal e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A integração entre educação básica e formação profissional abre caminho para novas perspectivas de vida, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e ampliando suas possibilidades de inserção social.

Em diálogo com a pedagogia freireana, entende-se que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2007, p. 47). Esse princípio de interdependência e coletividade orientou todas as etapas da implantação da EJA integrada à EPT, que se construiu sobre o diálogo, a escuta e o compromisso compartilhado entre instituições e pessoas.

Além dos resultados quantitativos expressivos (mais de novecentas vagas abertas em dois anos), o programa trouxe transformações qualitativas visíveis. Professores relataram o aumento do interesse e da permanência dos estudantes nas aulas. Muitos internos expressaram, em rodas de conversa, o orgulho de aprender uma profissão e de voltar a estudar depois de anos afastados da escola. A presença dos laboratórios de informática, as oficinas de eletricidade e as aulas práticas criaram novas dinâmicas no cotidiano prisional, favorecendo a convivência e o respeito mútuo.

A experiência também fortaleceu o diálogo entre segurança e educação, mostrando que ambas as dimensões podem coexistir de forma harmônica quando sustentadas por planejamento e confiança. Como destaca Vygotsky (2007, p. 61), “a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento processos que, de outra forma, não aconteceriam”. A organização pedagógica do programa, com currículos integrados e avaliações formativas, permitiu o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais fundamentais para a reintegração social.



A EJA integrada à EPT nas unidades prisionais do Espírito Santo simboliza o “inédito viável” de que fala Freire (2005), isto é, a concretização de algo que parecia impossível, mas que se torna realidade pela ação coletiva e pela crença na capacidade humana de aprender. Essa experiência mostrou que, com vontade política, cooperação institucional e compromisso ético, é possível garantir que o direito à educação se materialize entre os muros do cárcere.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta trouxe avanços significativos. A adoção de metodologias ativas, a valorização dos saberes prévios e o enfoque no protagonismo do estudante aproximaram a escola da vida real. A EJA integrada à EPT, além de formar para o trabalho, formou para a autonomia, para a convivência e para a esperança.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (Freire, 1992).

Essa mensagem traduz o espírito da experiência vivida. O esperançar freireano materializou-se na dedicação das equipes, na confiança das instituições e, sobretudo, na participação dos estudantes, que redescobriram o sentido da escola e o prazer do aprendizado.

A política implementada em 2024 e 2025 é um marco para o Espírito Santo. Ela demonstra que o investimento em educação nas prisões não é gasto, mas sementeira. Cada laboratório instalado, cada curso concluído e cada certificado entregue representam uma semente de liberdade e de reconstrução de dignidade.

Os próximos passos apontam para a continuidade e a ampliação do programa. Entre as recomendações apresentadas pelas equipes estão:

- **ampliar a oferta de cursos para novas áreas, como manutenção predial, jardinagem, cuidados pessoais e panificação;**
- **fortalecer a formação dos professores que atuam em contextos de privação de liberdade, com foco em metodologias de inclusão e mediação de conflitos;**
- **criar mecanismos de acompanhamento e reinserção dos egressos no mercado de trabalho;**
- **consolidar uma política estadual permanente de educação profissional em prisões, com financiamento estável e integração com as redes de ensino e de trabalho.**



Essas medidas poderão garantir que a EJA integrada à EPT se consolide como uma política pública de Estado, orientada pelos princípios da cidadania, da equidade e da justiça social.

Como destaca Onofre (2019, p. 470), “o que se busca é uma educação que faça sentido, que permita a reconstrução de significados e a reconfiguração de identidades”. Essa é, em essência, a missão da escola nas prisões: ajudar cada pessoa a reconstruir sua história, reconfigurar sua identidade e reencontrar seu lugar no mundo.

O relato da implantação da EJA integrada à EPT nas unidades prisionais capixabas é um testemunho de que a educação, mesmo em contextos adversos, é uma força capaz de gerar dignidade, consciência e liberdade. O programa é mais do que uma política educacional; é um gesto de humanidade, uma resposta concreta à pergunta freireana: “em favor de que e de quem educamos?”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execuções Penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 10227, 13 jul. 1984. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 8 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 maio 2025.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONOFRE, Elenice M. C.; FERNANDES, José R.; GODINHO, Ana C. F. A EJA em textos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. Educação, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Mini currículo

**SILVIA MOREIRA FRANCO GARCIA.** Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória. Atua como Subgerente de Educação em Prisões na Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS). E-mail: [silvia.garcia@sejus.es.gov.br](mailto:silvia.garcia@sejus.es.gov.br).



# **“AQUI É O MEU RECOMEÇO”: A ESCOLARIZAÇÃO COMO CAMINHO DE RESSIGNIFICAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

## **Autoria**

Rosane Petter Agostinho; Lucimar Duarte Almeida Ferreira

## **Local de atuação**

EEMF Águas do Rio Doce

## **Unidade prisional**

Centro Prisional Feminino de Colatina – CPFCOL

## **RESUMO**

Este trabalho relata as experiências desenvolvidas no Centro Prisional Feminino de Colatina, em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Águas do Rio Doce, localizada no Córrego Santa Fé, Colatina/ES. O principal objetivo foi proporcionar às estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, correspondentes ao Ciclo 4 da EJA em situação de privação de liberdade, uma oportunidade de expressar suas vivências por meio de um Mural Interativo, valorizando o processo de escolarização durante o cumprimento da pena. O mural teve como eixo central a visibilidade das narrativas pessoais das internas, promovendo um espaço de escuta, reflexão, esperança e incentivo à construção de novos recomeços, ressaltando o papel transformador da escola. A imagem escolhida, uma árvore, simboliza a trajetória do conhecimento, desde a semente até a fase adulta, em diálogo com a pedagogia de Paulo Freire, que compreende a educação como processo contínuo de crescimento, libertação e emancipação. A abordagem reafirma a escola como ponto de recomeço, articulando autoria, autoestima e direito à educação com base na LDB e nas diretrizes específicas para a EJA no cárcere. A atividade foi planejada e executada por equipe multidisciplinar composta por pedagoga, professores de Língua Portuguesa e de Informática e a direção adjunta da unidade, fortalecendo vínculos, participação e autoria das estudantes.

**Palavras-chave:** Escolarização; EJA; Ressocialização; Narrativas; Interatividade.

## **ONDE A ESCOLA VIRA SEMENTE DE RECOMEÇO**

A atividade do Mural Interativo, desenvolvida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na EEEFM Águas do Rio Doce, em parceria com o Centro Prisional Feminino de Colatina, foi concebida como ação pedagógica voltada à valorização da escola como espaço de recomeço, transformação e dignidade.



Muitas mulheres em privação de liberdade carregam trajetórias marcadas por exclusão educacional, desigualdade social e apagamento de suas vozes. Nesse contexto, a escola representa uma oportunidade para reconstruir histórias, resgatar a autoestima e reafirmar a capacidade de aprender, sonhar e transformar-se.

Inspirados na filosofia de Paulo Freire, compreendemos a educação como um ato de liberdade, capaz de fomentar a consciência crítica e abrir caminhos para novas possibilidades. Em Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o educando produza e reconstrua saberes em relação viva com o mundo (FREIRE, 1996). O conhecimento emerge do diálogo entre sujeitos e de sua leitura crítica da realidade, horizonte que se sustenta também na prática de leitura da vida, articulada à leitura da palavra (FREIRE, 2001).

### *Uma árvore que escuta: interatividade, autoria e visibilidade*

O mural foi concebido como metáfora visual da caminhada de aprendizagem: uma árvore do conhecimento, composta por folhas de papel nas quais as internas expressaram a importância da escola em suas vidas. A árvore simboliza o crescimento contínuo do saber, desde a semente, que marca o início da escolarização no contexto prisional, até os galhos e frutos, que representam maturidade intelectual, esperança e autonomia.

A construção do Mural Interativo iniciou com rodas de conversa, nas quais as internas foram convidadas a refletir sobre o papel da escola em suas vidas. Esses momentos, inspirados na pedagogia freiriana, propiciaram a troca de experiências, a valorização da fala de cada participante e o resgate de memórias escolares freqüentemente interrompidas por fatores sociais e estruturais. Em perspectiva sociocultural, a aprendizagem organizada e mediada potencializa o desenvolvimento e põe em movimento processos que não ocorreriam de modo espontâneo, o que reforça o valor pedagógico de situações colaborativas e dialógicas (VYGOTSKY, 2007). Em chave pragmatista, pensar a escola como experiência vivida, e não apenas preparação para a vida, confere sentido ao currículo e ao protagonismo das estudantes (DEWEY, 1959).

Durante os encontros, trabalhou-se a ideia da árvore do conhecimento como símbolo do processo educativo. A semente representa o início da aprendizagem; o caule, a persistência e o fortalecimento;



os galhos, a expansão das possibilidades; e os frutos, os resultados colhidos com esforço, dedicação e esperança. Essa construção simbólica foi coletiva, respeitando a singularidade de cada história e promovendo a ideia de que, mesmo em situação de privação de liberdade, é possível reconstruir caminhos. Como lembra a tradição da educação popular, ninguém escapa da educação; em todas as esferas da vida produzimos e partilhamos sentidos, e a escola pode ordenar e ampliar criticamente essa experiência cotidiana (BRANDÃO, 1982).

A escrita foi elemento central. As internas-estudantes foram estimuladas a produzir textos curtos, frases, reflexões ou testemunhos sobre o significado da escola em suas vidas. Essas produções foram recortadas em folhas de papel que formaram os elementos da árvore. O mural, ao final, tornou-se representação coletiva do desejo de mudança, da valorização do aprendizado e da crença em um futuro diferente.

Além do caráter simbólico, o mural impactou diretamente o ambiente escolar da unidade prisional. As produções foram expostas em local de destaque, despertando interesse e envolvimento de outras estudantes e profissionais. O sentimento de valorização e reconhecimento fortaleceu a autoestima das internas e reforçou a ideia de que a educação é direito fundamental e caminho legítimo para ressocialização e emancipação, em consonância com a LDB e com as diretrizes nacionais específicas para a EJA em privação de liberdade (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010).

O trabalho interdisciplinar foi essencial. A equipe pedagógica, envolvendo professora de Língua Portuguesa, professor de Informática, pedagoga e direção da unidade, colaborou para que a ação educativa fosse significativa, acolhedora e transformadora. Esse esforço coletivo evidencia a importância da escuta, da empatia e do planejamento pedagógico intencional para atender às especificidades da EJA em contextos não convencionais, como o cárcere.

## Evidências

1º Ensino Médio



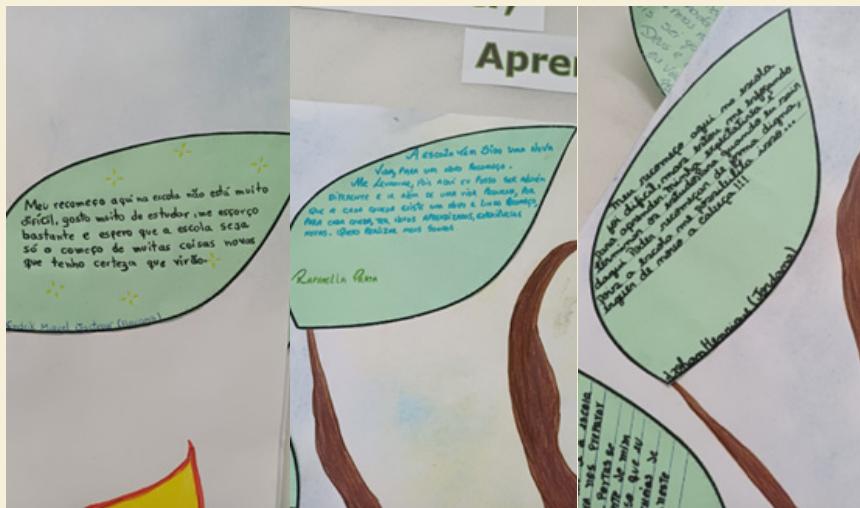
2º Ensino Médio



3º Ensino Médio



## *Conclusão dos cartazes*





## Visitação/Exposição



### RELATOS DAS ESTUDANTES – “AQUI É O MEU RECOMEÇO”

Atividade desenvolvida: Língua Portuguesa/Informática

**Escritas deixadas nas folhas das árvores**

#### 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

**INGRID KELY:** Meu recomeço tem a ver com uma nova perspectiva, o meu recomeço na escola tem sido uma experiência muito boa. Espero poder levar tudo que aprendi e poder compartilhar com minha família em especial com meus filhos, o recomeço é mudar, reavaliar no que erramos e poder mudar o que não deu certo, mudar é se permitir.

**EVENI:** O meu recomeço foi aqui na escola recomeçando uma nova vida, com novos objetivos. Que hoje possa ser melhor do que o amanhã e que o futuro possa ser melhor do que o passado que eu consiga dar orgulho para minha família e que Deus possa me dar forças para reconstruir coisas boas e alcançar meus sonhos.

**YARA:** O recomeço é das coisas mais lindas que existe, ele exige coragem, desejo de viver, de lutar, de reconquistar, de ser feliz novamente, mas sabendo que nunca mais daquele mesmo jeito. Recomeçar é dar uma



nova chance a si mesmo, mais importante “acreditar em você de novo”. E o recomeço é onde aprendi a usar o poder e o reconhecimento.

**TAINARA:** “Recomeçar”, essa palavra me assusta, novas amizades, novo trabalho, nova moradia, mas é necessário deixar o medo para trás e acreditar em mim de novo. Sofri, chorei, mas isso ficou no passado. Vou fazer o melhor que puder e acreditar em mim, porque eu sou capaz e hoje é um belo dia para recomeçar.

**MORGANA:** Para mim o recomeço é algo magnífico, independente das circunstâncias. Sempre gostei de estudar e aqui me deparei com essa possibilidade, meu recomeço é aqui no CPFCOL, mais especificamente na escola, na EEEFM Águas do Rio Doce.

**ANDREA:** Foi aqui que aprendi o que ficou para trás, no começo foi difícil, achei que não ia ser fácil enfrentar, mas tive que ter coragem, não desistir e jamais vou desistir. Apesar das dificuldades, vem o desânimo, maus pensamentos, perseguições, mas sei que estou vencendo. A vida é cheia de surpresas. Meu recomeço. Novas conquistas, realizando sonhos. O passado se fez presente no futuro de uma maneira melhor.

**ARLETE:** Esse recomeço na minha vida está sendo muito feliz na escola, mas tinha muito tempo que eu parei de estudar. Só aqui dentro, nesse lugar de dor, saudade e solidão, de ficar longe das pessoas que eu amo, meus três presentes que Deus me deu, dói muito e as lágrimas descem dos meus olhos.

**NAIARA:** O começo de poder voltar à escola, obter um aprendizado, para que eu consiga adquirir uma boa profissão. Eu acreditava que tudo estava perdido, mas aqui na escola eu pude ver que não está perdido, porque aqui é o meu recomeço, que eu vou poder usar o conhecimento que estou adquirindo e eu só tenho que agradecer a Deus.

**LUCIMARA:** Meu recomeço está um pouco difícil, até porque na vida nada é fácil. Recomeçar em nova oportunidade, sonhos, conquistas, em busca de nova oportunidade. Voltar com os estudos está sendo bom, porque vai me levar a um novo caminho que vou trilhar. Sempre um recomeço é bom, pois nos leva ao aprendizado, mesmo com cicatrizes. É necessário sempre recomeçar. Eu sou um recomeço, porque eu mereço.

**VANUSA:** O meu recomeço aqui na escola está sendo muito bom, pois com esse recomeço pude ter sonhos, sonhos de terminar meus estudos, fazer uma faculdade. Sei que não vai ser nada fácil, pois no recomeço há uma reconstrução, uma retomada com outras histórias



que já existiram. Mas não pretendo desistir agora, pois sei que com a ajuda de Deus e com o meu esforço eu vou conseguir.

**MARIA:** Eu achava que, pelo fato de ser mãe e já ter 28 anos, eu não poderia terminar os meus estudos, mas ao me encontrar em uma situação difícil, vi que é possível eu concluir os meus objetivos e concluir os meus estudos.

**DEBORA:** O recomeço é tudo aquilo que vivemos em um novo tempo. Então recomece a amar, sonhar, beijar e se apaixonar, esqueça de tudo e apenas recomece. Eu sou o recomeço, porque mereço.

**IVANETE:** Recomeçar é dar uma nova chance a si mesma. Recomeçar é sempre um desafio, tudo que foi impedido, algo que a gente não realizou, sonhos, projetos. E a escola ajuda muito a nos conscientizarmos de que nem tudo está perdido, que, apesar dos desafios, unidos venceremos.

**BEATRIZ:** O meu recomeço não tem sido nada fácil, muitas lágrimas e arrependimento, mas tive uma grande oportunidade para retomar os estudos e, com isso, tenho aprendido coisas boas. Na escola é onde esqueço os problemas e penso coisas novas. É aqui o meu recomeço.

**CARLA:** O recomeçar é mais difícil, sim, mas por que não recomeçar? Antes eu tinha receio de recomeçar por tantas falhas, mas, depois do acontecido, percebi que precisava recomeçar, que nem tudo estava perdido na minha vida, que eu ainda tinha outra chance e que devemos confiar em nosso potencial. Espero chegar até o final dessa jornada.

**RAFAELA:** Em primeiro lugar, quando falamos sobre o recomeço, imaginamos ser difícil, mas é uma dádiva, pois podemos fazer tudo de novo e melhor. Sendo assim, quando recomeçamos na escola, é uma escolha brilhante, porque é aqui que aprendemos coisas boas, é uma oportunidade de construir a nossa vida aos poucos e terminar os estudos que não foram terminados. É aqui que é o meu recomeço.

**JAMILÉ:** O meu recomeço vem de um começo de erros. Depois, casei cedo demais, fui mãe cedo demais, não que isso me fez mal, pois o amor dos meus filhos é a preciosidade na minha vida. Mas o recomeço me leva ao meu grande sonho, que é terminar meus estudos. Por ter constituído família cedo, não os concluí. Não pretendo parar, mas sim continuar até o fim. E sempre me aperfeiçoando cada vez mais, pois o conhecimento que podemos alcançar é infinito. Pretendo incentivar muitas pessoas conhecidas e amigos com o meu grandioso recomeço.



**NATHANAEL:** Recomeçar para mim é importante e é sempre possível e necessário, é dar uma chance a mim mesmo. Deixei muita gente longe de mim no meu período de isolamento. Às vezes alguém precisava de um sorriso meu ou, às vezes, eu precisava de um sorriso de alguém. Carrego tanta coisa dentro de mim que poderia ter jogado fora. Eu me apaixono todo dia, mas queria era esvaziar meu coração para um novo amor. Eu me vejo sempre ali, na beira do abismo emocional. Eu sou, principalmente, sentimento. Mas eu simplesmente sinto medo de tudo. Você partiu e eu ainda te queria, mas merecia alguém que quisesse ficar. Dia a dia, eu percebo que tudo em você que me dá saudade nunca chegou a existir de verdade. O bom é que o vento vai levar todo o meu medo embora. Por isso eu preciso recomeçar, e a escola é esse novo recomeço.

## ***2º ANO DO ENSINO MÉDIO***

**JORDANA:** Meu recomeço aqui na escola foi difícil, mas estou me esforçando para aprender. Minha expectativa é terminar os estudos para, quando eu sair da unidade, poder recomeçar de forma digna, pois a escola me possibilita erguer de novo a cabeça.

**FLAVIANA:** Meu recomeço aqui na escola não está muito difícil, gosto de estudar, me esforço bastante e espero que a escola seja só o começo de muitas coisas novas, que tenho certeza de que virão.

**CRISTIELE:** Todo recomeço é bem difícil, mas é necessário para mudar vidas. Todo esse momento está sendo uma experiência que, mesmo difícil, nunca nos permite desistir de sempre recomeçar.

**CLAUDINÉIA:** O recomeço é o princípio de tudo. Com a escola, aprendemos também a sabedoria. Podemos perder tudo em nossa vida, mas, com a sabedoria, temos tudo, inclusive chances de recomeçar.

**LUDIMILA:** Para mim, o recomeço é muito difícil. Tenho muitas dificuldades em relação às aulas, mas os professores me ajudam muito. Minha força para recomeçar todos os dias são os aprendizados que conquisto na escola, e sei que vão me ajudar muito lá na frente. Aprender é compreender a vida para seguir adiante com as esperanças renovadas.

**MIKELY:** O recomeço é muito difícil, mas, para isso, não podemos desistir. Temos que lutar, e a escola nos dá armas para nos preparar em todas as batalhas. Portas se abrirão e depende somente de mim atravessá-las. É isso que eu anseio: novas oportunidades cheias de esperança que só a escola, neste lugar, me possibilita.



**ELAINE:** Para mim, aqui nesta unidade, está sendo o meu recomeço. Eu cheguei aqui na 3ª etapa. Palmas para o meu recomeço. Hoje me encontro no 2º ano do Ensino Médio, e, quando chegar lá fora, vou poder ensinar para os meus netos o que eu só aprendi aqui dentro.

**RAPHAELA:** A escola tem sido uma nova vida para um novo recomeço. Quero me levantar, pois aqui eu posso ser alguém diferente e ir além de uma vida pequena. A cada queda, novos aprendizados e experiências. Quero realizar meus sonhos.

**GILCILENE:** Eu achei que eu não ia ter chance de um recomeço, mas, mesmo assim, a escola me deu vários motivos para eu ser diferente. O ontem passou, e espero que o amanhã seja um resultado melhor. Pretendo não ser o que fui no passado, pois agora é hora de recomeçar. Agradeço a todos os professores por um novo recomeço.

### **3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**EDILEUZA:** Para eu recomeçar, tive de ter uma deceção, certo? Então, o meu recomeço não está sendo fácil, mas estou tentando novamente. Eu espero, desse recomeço, uma nova vida. Não importa onde eu estou neste momento, pois quero ser muito mais do que já sou. Aqui, aprendi a conviver melhor com as pessoas, aprendi a ser tolerante, aprendi a dar valor às pessoas que me amam, aprendi a ouvir mais e a falar menos, porque, na vida, nem tudo está perdido.

**ALESSANDRA:** O meu recomeço na sala de aula está sendo ótimo. Tenho o respeito das colegas e dos professores, coisa que não tive lá fora. Espero que continue assim e que todos possam ter essa oportunidade que tive e saibam aproveitar cada minuto.

**ALICE:** Eu sou um recomeço. Um dia, parei, achando que era o melhor a se fazer, mas, de repente, me vejo em uma situação de começar a viver novamente, deixando para trás toda aquela bagagem, e tentar o recomeço, que não é nada fácil. A escola me mostrou várias portas e janelas e me mostrou que o melhor caminho a seguir é aprender o mais importante: recomeçar. Tracei um longo caminho até aqui, e o que me deixa mais feliz é saber que o que aprendi ninguém mais tira de mim.

**LEIDIANE:** Sei que não é fácil recomeçar do zero. Um começo difícil, com caminhos que trilhamos, nos quais temos que conquistar a confiança em primeiro lugar. Um desses caminhos que retomei foi com os estudos, que hoje me possibilitaram abrir portas para o meu futuro, em que a base da educação é essencial.



**JAMILE:** O recomeço na escola, para mim, foi um mar de emoções. Relembra tudo o que vivi quando criança e saber que agora posso recomeçar para ter um futuro melhor, para ter uma profissão e ver o que o mundão de Deus me reserva.

**JOCIELE:** Recomeçar, para mim, significa me permitir novamente. É poder voltar do início quantas vezes for preciso. Recomeçar, para mim, também significa acreditar em mim novamente, acreditar que em cada passo que eu der é uma nova fase a avançar, sem medo de errar, e, se errar, será um novo recomeço.

**LAVÍNIA:** Houve um tempo em que eu pensava que não tinha mais jeito. A sociedade não acreditava mais em mim, e eu também não. A escola me mostrou o contrário, me deu o incentivo de que precisava, me mostrou que sempre dá para recomeçar.

## DO MURAL AO FUTURO: APRENDIZAGENS, DIGNIDADE E EMANCIPAÇÃO

A realização do Mural Interativo no contexto da EJA no Centro Prisional Feminino de Colatina reafirma o papel transformador da educação como ferramenta de emancipação, especialmente em espaços marcados pela exclusão e pelo silenciamento. A atividade permitiu às internas vivenciar um processo educativo significativo, no qual suas vozes foram ouvidas, suas experiências valorizadas e suas histórias reconhecidas como parte essencial da aprendizagem.

A construção coletiva da árvore do conhecimento, por meio de reflexões e escritas autorais, simbolizou mais do que uma ação pedagógica. Representou um ato de resistência, um exercício de identidade e um reencontro com a dignidade pela palavra. Na perspectiva freiriana, a educação libertadora se realiza pelo diálogo, pela escuta e pela construção conjunta de saberes, dimensões vivenciadas plenamente nesta prática (FREIRE, 1996; FREIRE, 2001). Sob a ótica histórico-cultural, a mediação intencional e a colaboração entre pares constituem alavancas do desenvolvimento, especialmente relevantes para estudantes cujas trajetórias escolares foram interrompidas (VYGOTSKY, 2007). Em convergência, a visão de que a educação é vida presente orienta práticas que fazem sentido para as autoras e autores do próprio processo educativo, fortalecendo o vínculo com o aprender e com a comunidade (DEWEY, 1959; BRANDÃO, 1982).



Conclui-se que iniciativas como esta são fundamentais para reafirmar a escola como lugar de recomeço. Que cada folha daquela árvore continue germinando novas possibilidades e que a educação permaneça, para cada mulher ali presente, a semente de um futuro mais justo, humano e libertador.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <https://normatativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: jul. 2025.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

### Mini currículo

---

**ROSANE PETTER AGOSTINHO.** Licenciada em Pedagogia pela FUNCAB. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Integrada. Atua como pedagoga na EEEFM Águas do Rio Doce, Unidade Prisional CPFCOL. E-mail: rosane.apfelipe@educador.edu.es.gov.br.



# ENTRE GRADES E HISTÓRIA: O SISTEMA PRISIONAL NA HISTÓRIA DO BRASIL – REFLEXÕES INTERNAS

## Autoria

Rozangela Santos Aguiar; Pedagoga Rozilene Ferrugini

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

## RESUMO:

O estudo a seguir apresenta o Relato de Experiência Pedagógica realizado nas classes de 6ª etapa do ensino fundamental da EEEFM Américo Silvares, localizada no sistema prisional. O tema discutido trata da situação do sistema prisional brasileiro em aspectos variados, porém no que tange à questão socioeconômica educacional. Essa reflexão, partindo de indivíduos inseridos no sistema carcerário, aponta contornos importantes sobre o assunto ao explicitar como esses sujeitos percebem a sistemática correccional brasileira. A forma de execução da atividade teve como premissa o texto Lutas e Conquistas: Movimentos Sociais que Inspiraram o Presente, que aborda os movimentos sociais de maneira ampla com enfoque no sistema prisional, além de conversas e debates e a construção de relatos pessoais sobre o tema.

**Palavras-chave:** Sistema prisional; Reflexão; Sociedade.

## INTRODUÇÃO

O relato de experiência apresenta as discussões contidas na atividade de reflexão a respeito do sistema prisional brasileiro a partir da ótica dos movimentos sociais. A atividade foca o aprimoramento da formação crítica cidadã dos participantes, buscando evolução a partir de aspectos históricos dentro de um tema social pouco discutido, a situação prisional do Brasil.

A reflexão sobre a prática evidencia que a questão social no país carece de maior debate nas salas de aula para que indivíduos que futuramente comporão a sociedade tenham ferramentas para transformá-la positivamente, com base em sua experiência e conhecimento agregado. A discussão se desenvolveu a partir do estudo de movimentos sociais que destacam, entre outros, a questão carcerária.

Considerando o eixo da discussão, ressalta-se que os alunos oferecem um olhar específico sobre sua própria situação no sistema, o que orienta o fazer pedagógico. A aprendizagem torna-se base



para aprofundar questões sobre uma experiência interna que extra-  
pola a sala de aula e se conecta a uma consciência de pertencimento  
à história, entendida tanto como trajetória individual quanto como  
campo de conhecimento.

O poder político e o saber científico aparecem como fenô-  
menos interligados: o poder produz conhecimento adequado  
ao seu domínio ideológico, e o conhecimento reproduz o  
poder a que corresponde, nas relações de classes e grupos  
sociais (Santos, 1981, p. 25).

Nessa direção, discutir a situação carcerária brasileira com turmas inseridas no sistema prisional acrescenta sentido ao trabalho pedagógico em história, pois permite compreender os aspectos que compõem a experiência do encarceramento a partir da perspectiva dos sujeitos. Como assinala Foucault, “desde o começo a prisão devia ser um instrumento tão aperfeiçoado quanto a escola, a caserna ou o hospital, e agir com precisão sobre os indivíduos” (Foucault, 2007, p. 131–132).

## A SOCIEDADE ORGANIZADA E O SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO: REFLEXÕES SOBRE O TEMA

O relato nasce da discussão de movimentos sociais a partir do texto *Lutas e Conquistas: Movimentos Sociais que Inspiram o Presente*. O debate contemplou movimentos como MST, feministas e antirracistas. A partir daí, os estudantes, inseridos no sistema carcerário, observaram que há pouca representatividade, no espectro dos movimentos sociais, para a defesa dos direitos dos encarcerados, muitos em situação de prisão provisória, majoritariamente pretos e pobres. O diálogo historicizado permitiu relacionar a colonialidade das hierarquias sociais com a reprodução contemporânea de desigualdades. “O sistema penal medieval é um ritual de poder, a execução quantifica o sofrimento para reproduzir a atrocidade do crime” (Santos, 1981, p. 50). Ao recontextualizar a frase no quadro brasileiro, a turma compreendeu persistências estruturais que atingem seletivamente determinados grupos.

O trabalho se desenvolveu em três aulas, em dias distintos, aprofundando como a política social frequentemente privilegia setores mais favorecidos e como a seletividade penal empurra segmentos vulneráveis à marginalidade e depois os penaliza. Essa discussão produziu efeitos na conscientização crítica dos estudantes, que passaram a identificar contradições entre princípios constitucionais de igualdade e práticas que operam exclusões.



## DIRETRIZES OFICIAIS PARA EJA EM PRISÕES: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E CERTIFICAÇÃO

Para consolidar o sentido pedagógico e jurídico da experiência, incorporam-se diretrizes normativas centrais para a EJA em estabelecimentos penais.

### *Princípios constitucionais e legais*

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 no artigo 205. O artigo 5º, inciso XLIX, assegura às pessoas presas o respeito à integridade física e moral. Em consonância, a Lei de Execução Penal dispõe que sua finalidade é “proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (art. 1º) e que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (art. 17). A LDB afirma que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, a cidadania e o trabalho (art. 2º) e prevê cursos e exames supletivos, com certificação para maiores de 15 anos no ensino fundamental e de 18 anos no ensino médio (art. 38, caput e § 1º).

### *Organização curricular, tempo e espaço*

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 determina que a EJA nas prisões “será organizada de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, levando em consideração a flexibilidade prevista no art. 23 da Lei nº 9.394/96” (art. 3º, inciso VIII). Estabelece ainda a necessidade de oferta em diferentes turnos, bibliotecas, materiais didático-pedagógicos adequados e formação específica dos profissionais para atuação no contexto prisional (arts. 3º, III e VII; 6º e 11). A mesma Resolução orienta integrar cultura, esporte, inclusão digital e educação profissional ao projeto pedagógico, reconhecendo “atividades artístico-culturais, esportivas e laborais como elementos formativos integrados à oferta de educação” e passíveis de constar como atividades curriculares, desde que fundamentadas no projeto político-pedagógico (art. 10).



## *Certificação de estudos em contexto de privação de liberdade*

A certificação deve seguir as normas dos sistemas de ensino. A LDB autoriza exames supletivos e certificação por competências, e o Encceja para Pessoas Privadas de Liberdade constitui via nacionalmente reconhecida de certificação do ensino fundamental e do ensino médio. A emissão de certificados e declarações de proficiência é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e dos Institutos Federais que aderem formalmente à política de certificação, garantindo continuidade de estudos aos estudantes em cumprimento de pena ou em prisão provisória, em alinhamento com a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e com o art. 38 da LDB.

## **CONCLUSÃO**

O relato de prática funciona como dispositivo de reflexão docente e discente. Partindo dos movimentos sociais, construiu-se um campo de análise do sistema carcerário, iluminando dimensões históricas e sociopolíticas do encarceramento no Brasil. As vozes dos estudantes, situadas no interior do sistema, oferecem registro valioso de como a sociedade opera exclusões, mas também de como a educação pode produzir sentido, pertencimento e projeto de vida.

Ao vincular a prática pedagógica aos marcos legais, especialmente à Resolução CNE/CEB nº 2/2010, à LDB, à Constituição Federal de 1988 e à LEP, reforça-se a necessidade de organização curricular flexível, integrada a atividades culturais, esportivas e laborais, e de rotas de certificação via exames oficiais. Tais garantias ampliam o alcance formativo da EJA em prisões, fortalecendo o direito à educação e a continuidade dos estudos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Diário Oficial da União, 1984.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, 20 maio 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.



FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho & Educação*, v. 26, n. 1, p. 117-133, 2017.

SANTOS, Juarez Cirino dos. *A criminologia radical*. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

### Mini currículos

---

**Rozangela Santos Aguiar.** Docente de Educação Básica na EEEFM Américo Silvares, com atuação em turmas de Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional. Professora com experiência em projetos de leitura, debate e produção de relatos históricos com foco em cidadania e direitos.

**Rozilene Ferrugini.** Pedagoga e Professora de História na EEEFM Américo Silvares, com atuação em EJA no sistema prisional. Experiência em organização pedagógica, mediação de debates sobre movimentos sociais e articulação do currículo de História com marcos legais da educação no cárcere.



# APÓS AS GRADES, RECOMEÇAR É POSSÍVEL

**Autoria**

Fernanda Teixeira Acerbi Pereira

**Local de atuação**

EEEF Governador Lindenbergs

**Unidade prisional**

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco (PRBSF)

## RESUMO

Um grito de liberdade: os desafios de se manter de pé é um livro que retrata relatos de experiência de vida de encarcerados do Presídio Regional de Barra de São Francisco. Reúne vivências da privação de liberdade, desafios superados no dia a dia e o desejo de ressocialização, de inserção no trabalho e na vida social. Situações corriqueiras para quem vive em liberdade, como ter emprego, escolher a própria alimentação, passear, estudar e conviver com a família, aparecem como sonhos explícitos nos relatos. Muitos autores refletem sobre o que perderam temporariamente e o que desejam reconquistar. A educação é direito, porém o acesso costuma ser tardio ou interrompido. No cárcere, muitos têm seu primeiro contato efetivo com a escolarização e agarram essa oportunidade para retomar projetos de vida, o que demanda trabalho docente qualificado e políticas educacionais consistentes.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; educação; privação de liberdade; conquistas; desafios.

## INTRODUÇÃO

Os desafios de se manter de pé todos os dias em uma sociedade na qual vivemos são muitos, é um leão por dia que precisamos vencer. Isso para quem nunca esteve encarcerado. Para quem se encontra ou já se encontrou, os desafios são diferentes. A leitura e a educação têm potencial de transformar vidas, pois permitem viver outras experiências, ampliar o conhecimento e a compreensão de mundo e desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes para a reintegração. Garantir o direito de todos os encarcerados à leitura e ao estudo, contudo, esbarra em falta de infraestrutura, bibliotecas, acervos e mediação, bem como em carência de profissionais para a educação prisional e em restrições de segurança. É preciso assegurar estudos àqueles que não puderam fazê-lo em idade regular, incluindo-os novamente na sociedade de forma que se sintam capazes de recomeçar.



Eu, Fernanda Teixeira Acerbi Pereira, representando a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Lindenberg, atuando na Unidade Prisional de Barra de São Francisco, afirmo a importância da educação para todos, especialmente em uma unidade prisional. Muitos são tratados com indiferença pela sociedade. Nesse contexto social, cultural e pedagógico, trabalhar com reclusão e suas consequências exige recompor vínculos por meio da escola, promover respeito à diversidade e garantir um ensino que considere as particularidades dos estudantes, com vistas à ressocialização, à reintegração e à formação cidadã. Hoje a unidade atende EJA do 5º ao 8º segmento do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º segmento do Ensino Médio, destinada a quem não teve oportunidade de concluir seus estudos. Observa-se, ainda, que a maior parte dos que frequentam a escola é negra, o que remete a desigualdades persistentes e ao racismo estrutural que impactam o acesso e a permanência escolar. Evidências brasileiras indicam que programas de EJA e projetos de leitura no cárcere aumentam autoestima, permanência e continuidade dos estudos, elementos associados à redução de reincidência e ao fortalecimento de vínculos comunitários (Julião, 2012, p. 41–65; Onofre; Menotti; Godinho, 2016, p. 149–162).

É preciso dar um basta nas desigualdades em relação à educação. Educação é direito, não esmola. Garantir estudo para os encarcerados é passo necessário para ressocialização e redução de reincidência, com efeitos sobre a saúde mental, a ocupação do tempo com atividades formativas e o futuro acesso ao trabalho. Essas metas dialogam com a Constituição de 1988, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a LDB, com a Lei de Execução Penal e com as Diretrizes Nacionais para educação de pessoas em privação de liberdade, que orientam organização curricular, avaliação formativa e adequações didáticas ao contexto (Brasil, 1988, p. 121–127; Brasil, 1996, p. 1–10; Brasil, 1984, p. 27–29; Brasil, 2010, p. 1–7).

## DESENVOLVIMENTO

Trabalhar em uma sala de aula dentro de um presídio é experiência desafiadora que convida à reflexão sobre o papel da educação e a função do educador. A educação carcerária vai além do ensino de conteúdos, configurando-se como espaço de resgate de dignidade, possibilidade de transformação e resistência a processos de exclusão.



Em lugar de aulas centradas no professor, a condução dialógica, os projetos de leitura e escrita, as rodas de conversa e a valorização de saberes de vida favorecem engajamento e pertencimento. Pesquisas brasileiras sugerem que o reconhecimento público das etapas concluídas, a certificação e a oferta articulada de EJA e educação profissional ampliam a motivação e a permanência escolar, com impactos positivos no retorno à vida em liberdade (Monteiro; Leite; Barros, 2018, p. 129–150; Julião, 2012, p. 89–112).

No início, a desconfiança, as interrupções e a ansiedade são frequentes. A mediação pedagógica consistente cria segurança para que cada estudante avance a partir do seu ponto de partida, com metas claras e devolutivas frequentes. A conclusão de etapas, quando reconhecida publicamente, produz efeitos simbólicos relevantes e abre caminhos para certificações posteriores, cursos profissionalizantes e inserção produtiva. A legislação prevê, inclusive, remição de pena por estudo e por atividades educativas reconhecidas, o que reforça o valor de percursos formativos para quem cumpre pena (Brasil, 2011, p. 1–2; CNJ, 2021, p. 5–9).

## RELATOS DOS ESTUDANTES

### Iuri Firmino Rodrigues

Bom, quando eu cheguei aqui a experiência não foi das melhores, pois era a primeira vez dentro de uma unidade prisional, eu demorei um pouco para me adaptar, veio a parte do emocional que não me ajudou muito, confesso tive que lidar com muitos obstáculos para que eu me adaptasse. Mas como nada é impossível, meti a cara e fui na fé, não tinha outra alternativa mesmo, comecei a frequentar a escola, o que confesso me ajudou muito e depois de algum tempo eu já estava mais tranquilo, mais familiarizado.

Aí com alguns meses já na unidade e na escola consegui entrar em um curso fornecido pelo IFES na área da computação, e isso tem me ajudado muito, muito mesmo, e claro com a oportunidade vem as responsabilidades, o desempenho, a garra, a coragem, a dedicação, e o esforço tanto físico quanto mental e isso está sendo maravilhoso, uma oportunidade nova.

### Um conto de motivação — Iuri Firmino Rodrigues

Essa é uma história da qual muitos sabem, mais poucos entendem. Bom, muitos poderiam estar falando sobre uma nova série, um novo



filme, mas não, eu prefiro falar sobre uma nova história, uma história de dentro para fora, mas não de dentro de uma pessoa e sim de dentro de uma prisão, muitos acham que só por que uma pessoa cometeu um delito e vai passar um tempo no sistema prisional essa pessoa acaba se tornando um monstro, mas acaba não sendo bem assim, na verdade uma etapa em um sofrimento acaba servindo pra te mostrar o que você acaba não enxergando, coisas que estão com você no seu dia a dia e você acaba não vendo.

Que tal aquela certa frase, nunca desista do que você mais ama, ou você deveria estar lutando pelos seus sonhos. Nós já sabemos disso, e aqui a realidade é diferente. Estamos lutando pelo que mais amamos, que é a nossa liberdade. Muitos falam, é fácil, só vive preso, ou aquele lá não tem mais jeito. O que algumas pessoas não sabem é o quanto é difícil ou o quanto é exaustivo, e é uma jornada horrível, mas de aprendizagem e superação. Infelizmente, não dá para corrigir os erros que a gente fez, mas dá para começar uma nova jornada, uma nova caminhada. Afinal, não adianta tentar mudar quem você é se não mudar o caminho por onde você passa.

Às vezes é bom mudar o caminho. Ninguém é super-homem e Deus não te fez de aço. Às vezes tentamos levar nos ombros além do que ele nos deixou, mas está tranquilo. Errar é humano. O que realmente importa é quem você vai se tornar daqui para frente. Todas as suas ações vão impactar a maneira como você vai viver, na nova sociedade na qual sua nova pessoa vai se restabelecer. Todos merecem uma nova oportunidade e uma segunda chance de recomeçar uma nova história.

Todos sonhamos com um final feliz, mesmo que ele não exista. Você pode criar um, basta querer. Tudo começa com um simples passo, um passo no qual tudo vai depender de você e do que você vai querer e de qual caminho vai seguir. Lembre-se de que todo esforço tem uma recompensa e tudo que você planta você vai colher, seja de bom ou de ruim.

A vida é um filme, um filme no qual você mesmo pode escolher qual vai ser seu personagem, seu produtor foi Deus, e lembre-se de que o coração do homem faz planos, mas é ele quem dita todas as regras desse curta e longa-metragem no qual você passa de coadjuvante a ator principal muito rápido. Aprenda com tudo e todos os erros que você presencia todos os dias. Eles são sua base de aprendizado e vão te preparar para esse filme chamado vida. Todos os dias é um novo começo e uma nova chance de aprendizado. Siga em frente e não olhe



para trás, apenas se lembre de quem você foi e de quem você é sem perder sua essência de cria, fé.

### **Os altos e baixos da vida – Raslei Lima de Souza**

Como toda criança, eu também tinha muitos sonhos. Ainda muito novo sempre procurei fazer o que bem quisesse, e como minha mãe não tinha todo tempo disponível para me dar uns puxões de orelha, me tornei um adolescente muito inconsequente. Por um bom tempo vivia como se não houvesse um amanhã, até que um dia as consequências chegaram.

Aos 21 anos de idade, fui preso pela primeira vez, cumprindo 3 anos e 1 mês, fui beneficiado com o direito ao regime semiaberto. Lembro-me da cena em que recusei estudar naquela unidade, optando por trabalhar, e, como decepção, ganhei uma oportunidade de trabalhar na horta externa da unidade, tendo como ferramenta de trabalho uma enxada, a qual eu usaria o dia todo no sol quente. Não era a oportunidade que eu queria e, após algumas saídas e discussões familiares, quebrei o regime semiaberto.

Hoje novamente no sistema prisional, me deparo abraçando com tanta força a oportunidade que lá atrás eu havia recusado, com o falso pensamento de que os estudos não iriam me ajudar em nada, e me expondo a passar por uma das piores experiências que já tive. Mesmo privado de liberdade, estou tendo oportunidades nas quais eu posso mudar, ou pelo menos tentar mudar, a realidade que estou vivendo. Praticando atividades que futuramente poderão me dar retorno positivo e bons frutos.

Sempre tive dificuldades em interagir com coisas novas. O primeiro dia na escola, primeira namorada, primeiro emprego e, como a prisão para mim também foi fora do contexto, não posso me esquecer o quanto ruim foi me adaptar a essa nova realidade. Lembro bem de como eu estava assustado, com medo, com a sensação de que algo inesperado estava para acontecer a qualquer momento. Não poder falar o que eu quisesse, não poder comer quando me desse vontade ou ver um filme quando me sentisse entediado. Sentia que não era só a minha liberdade que tinha sido tirada de mim.

Mas, como em quase todas as novas experiências, tive ao meu lado boas pessoas para me auxiliar e, com o tempo, a gente vai se adaptando. O importante é nunca esquecer nossa identidade, quem realmente somos e de onde viemos.



## A vida — Wedeny Gabriel Geronimo

A vida é só uma, então vivemos só uma vez, certo. Sei que cometemos erros que, na maioria das vezes, são banais. Muitas vezes, as penas são longas. Mas ainda há esperança. Não temos a oportunidade de voltar atrás, porque o tempo não volta. Quando estamos afastados de quem amamos, o tempo demora a passar. Quando estamos ansiosos, ele demora também. Em relação ao prazo de vida, parece que passa muito rápido. Em um dia éramos crianças, no outro chegou a adolescência e, no outro, nos tornamos adultos.

Se tivéssemos controle do tempo, muitos gostariam de voltar a ser criança, talvez por não haver peso na consciência. A vida não vem com manual. Erramos muito, não apenas em crimes, mas em outras atitudes, como enganar alguém, ser infiel, desrespeitar os pais. Não julgo, eu também falso. O objetivo é conscientizar: a vida é uma e o tempo passa. Os arrependimentos batem e não há como voltar. É possível aprender com nossos erros e com os dos outros. Nada está tão perdido que não se possa reverter. Você pode mudar, orientar os mais jovens para que não repitam os mesmos erros. As mudanças estão em suas mãos. Confie em si e busque uma vida mais saudável ao lado das pessoas que você ama. Pense antes de decidir o que pode ferir sua família, seus amigos e quem está ao seu lado.

## Educação, a chave do sucesso — Wedeny Gabriel Geronimo

A educação tem muitos pontos de vista. Há muita gente analfabeta ou com baixa escolaridade. O século XXI trouxe mudanças, inclusive nas prisões. Muitos não foram alfabetizados por falta de oportunidades, sobretudo em áreas rurais. Com a tecnologia e novas exigências no trabalho, a falta de estudo pesa. Muitas vagas pedem ensino médio completo. Programas como a EJA oferecem reinício e acesso a oportunidades e direitos, emprego, faculdade e dignidade. Eu não tive oportunidade quando era mais novo. Hoje, privado de liberdade, me deparei com esse projeto e estou abraçando a oportunidade. Parece uma rota nova no GPS. Não quero mais me envolver com coisas erradas. Voltei a ter sonhos, continuar estudando e aprendendo coisas novas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola no cárcere é espaço de dignidade e recomeço. O acesso à leitura e à EJA, com mediação atenta e reconhecimento público de



percursos, favorece autoestima, pertencimento e projeto de vida. Os relatos mostram que estudar não é apenas cumprir etapa formal, mas reorganizar o cotidiano, reconstruir narrativas sobre si e ampliar horizontes. O compromisso institucional com o direito à educação, a oferta de itinerários compatíveis com a EJA e a articulação com cursos profissionalizantes fortalecem a reintegração social. Em termos normativos, a Constituição, a LDB, a LEP, as Diretrizes Nacionais para educação em prisões e a remição por estudo fornecem base jurídica para sustentar essas práticas e ampliar seu alcance no sistema (Brasil, 1988, p. 121–127; Brasil, 1996, p. 1–10; Brasil, 1984, p. 27–29; Brasil, 2010, p. 1–7; Brasil, 2011, p. 1–2; CNJ, 2021, p. 5–9).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988, p. 121–127.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984, p. 27–29.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996, p. 1–10.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010, p. 1–7.
- BRASIL. *Lei nº 12.433*, de 29 de junho de 2011. Altera a LEP para dispor sobre remição por estudo ou trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011, p. 1–2.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Resolução nº 391*, de 10 de maio de 2021. Estabelece diretrizes para o reconhecimento da remição de pena por práticas sociais educativas. Brasília, DF: CNJ, 2021, p. 5–9.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Educação em prisões: itinerários formativos e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 41–112.
- MONTEIRO, Angélica; LEITE, Carlinda; BARROS, Rita. “Eu ganhei mais o gosto de estudar”: o e-learning como meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 142, p. 129–150, 2018.
- ONOFRE, Elenice M. C.; MENOTTI, Cassiana C.; GODINHO, Ana C. F. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. *Formação Docente*, v. 8, n. 15, p. 149–162, 2016.

### Mini currículos

**FERNANDA TEIXEIRA ACERBI PEREIRA.** Graduada em Geografia e Educação Ambiental. Pós-graduada em Educação Ambiental e em Ensino Religioso. Atualmente professora na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, com atuação em EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.



# IST'S: UM TABU A SER ROMPIDO NO SISTEMA PRISIONAL

## Autoria

Gustavo Lynik da Silva Almeida; Edineia Xavier Pereira de Lacerda

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de São Mateus – PRSM

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta uma prática pedagógica desenvolvida em uma unidade prisional, tendo como foco a discussão sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis. O objetivo foi romper tabus, desconstruir mitos e ampliar o acesso a informações confiáveis entre a população privada de liberdade, grupo que apresenta elevada vulnerabilidade a essas infecções. Inicialmente, observou-se resistência por parte dos alunos em dialogar sobre sexualidade, marcada por constrangimentos e preconceitos. Contudo, a criação de um espaço de confiança possibilitou maior abertura, permitindo que dúvidas e experiências fossem compartilhadas. Entre as metodologias aplicadas, destacaram-se a caixa de perguntas sigilosas, que garantiu o anonimato dos questionamentos, rodas de conversa, estudos de caso, recursos visuais e a dinâmica verdadeiro ou falso. Tais estratégias favoreceram a participação ativa dos alunos e possibilitaram a desconstrução de equívocos, como a crença no contágio por aperto de mão ou pelo uso de objetos compartilhados. Os resultados evidenciam a importância da educação em saúde no sistema prisional, sobretudo diante da ausência de insumos preventivos acessíveis e da existência de práticas de risco, como o compartilhamento de agulhas. A experiência reforça o papel do professor como mediador de saberes e agente de transformação social, bem como a necessidade de políticas públicas mais efetivas e da integração entre setores de educação e saúde. Conclui-se que a promoção do diálogo sobre IST's no cárcere contribui não apenas para a prevenção, mas também para a valorização da dignidade humana.

**Palavras-chave:** Educação em Saúde; Infecções Sexualmente Transmissíveis; Sistema Prisional; Prevenção; Direitos Humanos.

## INTRODUÇÃO

As Infecções Sexualmente Transmissíveis configuram-se como um dos principais desafios de saúde pública no Brasil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como o sistema prisional. De acordo com o Ministério da Saúde, diretrizes nacionais situam a atenção às IST



no escopo da atenção integral e da prevenção combinada, com ênfase no acesso a insumos e informação (Brasil, 2019, p. 28).

Apesar da existência de programas governamentais voltados à saúde prisional, muitas vezes a temática das IST permanece invisibilizada, permeada por tabus e preconceitos. Nesse cenário, a atuação do professor torna-se fundamental, uma vez que o espaço escolar dentro da prisão pode servir como ambiente de conscientização, diálogo e construção de saberes críticos. No plano normativo educacional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 determina que as unidades prisionais assegurem o direito à educação e articulem a escola com serviços de saúde, cultura, esporte e trabalho, de modo a garantir condições pedagógicas e de acesso ao conhecimento em diferentes turnos. Como enuncia a norma, há “oferta de educação nos diferentes espaços das unidades prisionais” e “desenvolvimento de atividades educativas, sociais, culturais e esportivas” com a devida infraestrutura, além do atendimento “em turnos diversos, de modo a atender à população prisional em suas especificidades” (CNE/CEB, 2010, p. 2–3).

Este relato de experiência apresenta a vivência de aulas sobre IST ministradas por mim [professor Gustavo Lynik da Silva Almeida], professor de Ciências e Biologia, na Penitenciária Regional de São Mateus PRSM para alunos internos de quinta à oitava etapa do Ensino Fundamental e também do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio na modalidade EJA. A proposta, que dispõe de rodas de perguntas, estudos de caso e uma caixa de perguntas sigilosas sobre o tema, surgiu da necessidade de oferecer informações confiáveis e romper com mitos que circulam entre os alunos, além de abrir espaço para que pudesse expor suas dúvidas de forma segura e respeitosa.

## O ACOLHIMENTO E A INFORMAÇÃO COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

Ao propor o tema em sala de aula, percebi que os alunos demonstraram resistência inicial. Alguns riam, outros desviavam o olhar e havia um certo desconforto coletivo ao tratar de questões ligadas à sexualidade. Esse comportamento é compreensível, considerando o estigma que envolve as IST, associado tanto ao preconceito social quanto ao silêncio que permeia tais discussões dentro do ambiente prisional. Em termos de análise histórica dos discursos, a sexualidade foi objeto de medicalização e de produção de enunciados normativos



ao longo dos séculos, com multiplicação de discursos e controles sobre o falar e o saber, fenômeno discutido por Michel Foucault quando examina a intensificação do poder e a proliferação discursiva em torno do sexo na modernidade, sobretudo na passagem do século XVIII ao XIX (Foucault, 1988, p. 32–33).

Entretanto, ao longo das aulas, a barreira foi sendo rompida. A criação de um espaço seguro de diálogo, em que todas as dúvidas seriam respeitadas, contribuiu para que os alunos começassem a se sentir mais confortáveis. Muitos passaram a compartilhar experiências pessoais, como o fato de serem soropositivas e como lidavam com o preconceito dentro e fora do sistema prisional, também se sentiram à vontade para fazer perguntas íntimas, demonstrando que a desinformação estava diretamente relacionada à ausência de oportunidades anteriores de aprendizado.

Uma das estratégias pedagógicas mais eficazes foi a utilização da caixa de perguntas sigilosas. Disponibilizei uma caixa em que os alunos podiam depositar anonimamente suas dúvidas, sem necessidade de se expor diante dos colegas. As perguntas variavam desde questões básicas até temas mais delicados. Entre elas, destacaram-se:

**“Posso pegar HIV apertando a mão de alguém?”**

**“Gonorreia passa se eu sentar na mesma cadeira que alguém doente?”**

**“Se eu usar camisinha mais de uma vez, funciona igual?”**

Essas questões revelaram o quanto ainda predominam crenças equivocadas sobre as formas de transmissão. Os alunos apresentaram um misto de curiosidade, desinformação e ao mesmo tempo respeito por pessoas que vivem em condição de HIV, assim como outras IST. O exercício possibilitou desconstruir mitos e oferecer informações científicas claras, baseadas em referências da saúde pública. No marco do Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas, a política de prevenção combinada inclui a ampla distribuição de preservativos, educação para o uso correto e a remoção de barreiras de acesso: “A oferta do preservativo masculino e feminino deve ser realizada sem restrições de quantidade de retirada e sem exigência de documentos de identificação”, com orientações permanentes para conservação e uso (Brasil, 2019, p. 28).

Outro ponto discutido em sala foi a realidade vivida no sistema prisional, marcada por práticas de risco como o compartilhamento de agulhas entre internos e a ausência de preservativos de livre acesso.



Essa vulnerabilidade estrutural agrava o cenário de disseminação das IST, exigindo políticas mais efetivas de prevenção. Em termos de política pública, o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário orienta a integração entre ações educativas e assistenciais no interior das unidades, destacando que a atenção à saúde deve ser organizada de forma intersetorial e com participação da educação, de modo a assegurar cuidado contínuo às pessoas privadas de liberdade “articulando promoção, prevenção e assistência” (Brasil, 2005, p. 9).

Muitos alunos relataram nunca terem utilizado camisinha ou não terem acesso a informações sobre seu uso correto.

**“Nunca uso camisinha, pois sinto que atrapalha e aperta meu pênis.”**

**“Sou casado e monogâmico, então não preciso usar camisinha.”**

**“Quando vou transar, utilizo logo duas camisinhas de vez para garantir que a mulher não vai engravidar.”**

A partir dessas falas, tornou-se evidente a necessidade de ampliar a educação em saúde no ambiente prisional, de modo a reduzir riscos e fortalecer a autonomia dos indivíduos. As diretrizes nacionais também preveem acesso a estratégias como PEP e PrEP, testagem e vacinação, compondo a proteção combinada sempre que indicado (Brasil, 2019, p. 27–28, p. 208).

Além da caixa de perguntas sigilosas, foram utilizadas outras metodologias para facilitar o aprendizado. A roda de conversa, feita com os alunos de todas as etapas do Ensino Fundamental e Médio, foi um recurso pedagógico pensado e desenvolvido com a finalidade de aproximar mais os estudantes, e mostrar que certos assuntos podem e devem ser debatidos para que assim possam obter uma melhor compreensão sobre o tema, toda essa dinâmica possibilitou o compartilhamento de experiências de vida, promovendo a valorização da escuta ativa e o fortalecimento da confiança entre os participantes.

Outra estratégia aplicada foi o uso de estudos de caso. Onde os alunos foram divididos em grupos, e cada qual recebeu uma folha contendo alguns exemplos fictícios de situações envolvendo práticas de risco e transmissão de IST, nos quais eles deveriam discutir em conjunto e propor soluções. Como por exemplo: “Um detento descobre que possui HIV, ele deve ou não contar para seus colegas de cela? Quais os riscos de contar? E quais os riscos de não contar?” Essa dinâmica incentivou o pensamento crítico e a colaboração coletiva.



Também foram utilizados recursos visuais, como cartazes explicativos confeccionados utilizando material retirado de panfletos e informações colhidas no Centro de Testagem e Acolhimento de São Mateus, ES, com esquemas do corpo humano e ilustrações dos principais sintomas das IST. Mesmo sem a produção de materiais pelos alunos, a presença desses recursos ajudou a tornar os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis. Poder visualizar essas imagens foi uma das experiências que mais gerou debate e discussão, uma vez que até mesmo conceitos anatômicos foram desmistificados, bem como facilitou a identificação inicial de muitas IST.

Adicionalmente, foi realizada uma atividade de verdadeiro ou falso, em que os alunos precisavam identificar se determinadas afirmações sobre as IST eram corretas ou baseadas em mitos. Esse exercício promoveu debates ricos e permitiu corrigir desinformações de forma interativa.

## REFLEXÕES E APRENDIZADOS

As experiências demonstraram que, mesmo diante de resistências iniciais, a educação em saúde pode provocar transformações significativas quando realizada de forma dialógica. Ao criar um espaço de confiança, os alunos puderam desconstruir alguns preconceitos, reformular suas concepções e compreender a importância da prevenção. Em consonância com a LDB, a EJA no sistema prisional deve promover formação para a cidadania, favorecendo a integração com políticas de saúde e os direitos sociais, com organização flexível e adequada aos sujeitos (Lei nº 9.394, 1996, arts. 1º e 37).

Constatou-se ainda que a escola desempenha papel fundamental no interior das prisões, pois se constitui em um dos poucos locais em que o indivíduo pode acessar informações seguras e confiáveis. A ausência de participação da equipe de saúde nessa atividade reforça a necessidade de integração entre os setores, uma vez que a prevenção das IST não pode ficar restrita a iniciativas isoladas. O setor de saúde dentro do Sistema Prisional trabalha de forma a atender as necessidades de tratamento direto dos detentos, como consultas médicas, atendimento psicológico e distribuição de medicamentos, mas não se ocupa ou dispõe de atividades voltadas à conscientização dos detentos. A Lei de Execução Penal estabelece que a execução da pena deve proporcionar “condições para a harmônica integração social do condenado” e prevê assistência à saúde como um dos direitos do preso, o que



justifica a articulação efetiva entre escola e serviços de saúde no interior das unidades, com previsão normativa de assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (Lei nº 7.210, 1984, art. 1º; ver também arts. 10 e 41).

Conforme aponta o Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário, a promoção da saúde nas unidades prisionais deve articular ações educativas e de assistência, visando assegurar o direito à saúde à população privada de liberdade. O documento afirma que a atenção à saúde no sistema penitenciário deve integrar “ações de promoção, prevenção e assistência, articulando-se com a rede do SUS e com as políticas de educação, assistência social e direitos humanos” (Brasil, 2005, p. 9). Assim, este relato evidencia como o trabalho docente, ainda que limitado em recursos, pode contribuir de forma efetiva para a formação de consciência crítica sobre as IST.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das aulas sobre IST no sistema prisional reforça que o enfrentamento desse tema exige romper tabus, combater preconceitos e desconstruir mitos que perpetuam a desinformação. A estratégia da caixa de perguntas sigilosas mostrou-se eficaz para criar um ambiente de confiança e estimular a participação.

Ficou evidente que os alunos apresentavam pouco ou nenhum conhecimento sobre as formas reais de transmissão das IST, reproduzindo crenças equivocadas, como a possibilidade de contágio por aperto de mão ou pelo uso compartilhado de objetos. Também se destacou a falta de insumos preventivos de fácil acesso, como preservativos, e as práticas de riscos existentes no ambiente prisional, como o compartilhamento de agulhas.

Esse cenário reforça a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas, bem como da valorização da educação em saúde no interior das prisões. O professor, ao assumir esse papel, torna-se mediador de conhecimentos e agente de transformação social, contribuindo para a garantia de direitos e para a promoção da dignidade humana. Em termos de implementação, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 determina o atendimento em “turnos diversos” e a oferta de atividades educativas, culturais e esportivas no interior das unidades, o que dá base normativa para que ações de educação em saúde ocorram de forma contínua e integrada ao currículo da EJA



prisional (CNE/CEB, 2010, p. 2–3). No âmbito da saúde, o PCDT das IST orienta a oferta irrestrita de preservativos e o acesso a estratégias de prevenção combinada, incluindo PEP e PrEP quando cabíveis, o que deve ser articulado com a escola para informação e encaminhamento responsável (Brasil, 2019, p. 27–28, p. 208).

## REFERÊNCIAS

- AYRES, J. R. C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. In: MINAYO, M. C. S.; COIMBRA JR., C. E. A. org. *Críticas e atuantes: ciências sociais e humanas em saúde na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis IST*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Brasília: Câmara dos Deputados.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- SANTOS, V. C.; OLIVEIRA, R. M. Desafios da saúde no sistema prisional brasileiro, uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 6, p. 1650–1658, 2019.

### Mini currículos

**GUSTAVO LYNIK DA SILVA ALMEIDA.** Professor de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e Médio, atuante no Sistema Prisional, modalidade EJA. EEEFM Américo Silvares–Unidade Prisional PRSM.

**EDINEIA XAVIER PEREIRA DE LACERDA.** Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, atuante no Sistema Prisional, modalidade EJA. EEEFM Américo Silvares–Unidade Prisional PRSM.



# CORPO SILENCIOSO: “EDUCAÇÃO FÍSICA SEM MOVIMENTO”

## Autoria

Hityell Ribeiro Dias

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Unidade Prisional Administrativa de Barra de São Francisco

## RESUMO

Este é um relato da experiência pedagógica de Hityell Ribeiro Dias como professor de Educação Física na Unidade Prisional Administrativa de Barra de São Francisco, em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Lindenberg. Fisicamente e estruturalmente limitada, a prática pedagógica que ocorre na unidade prisional, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, é desenvolvida apenas no campo teórico, exigindo criatividade e sensibilidade para estimular a aprendizagem e a participação dos presos, o que justifica o objetivo geral de refletir sobre possíveis estratégias para o ensino da Educação Física, sem prática motora, que reflete na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo uma educação mais humanista. Com o auxílio de recursos como filmes, debates e trabalhos escritos, o professor busca manter o contato com o conhecimento corporal, mesmo que teórico e não em ato motor. A falta de aprendizagem experiencial enfraquece as escolas atualmente e frustra os alunos com as aulas teóricas, mas também abre espaço para reflexões provocativas sobre o papel da educação nesta coisa confusa chamada transformação. O relatório envolve autores como Paulo Freire, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud, que defendem uma pedagogia crítica e situada, responsável às condições dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física; Contexto prisional; Prática pedagógica; Ensino por projetos; Alfabetização corporal.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física, como conteúdo de aprendizagem, é classicamente identificada com a valorização do corpo, do movimento e da práxis. No entanto, como professor dessa área na Unidade Prisional de Barra de São Francisco, em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Lindenberg, deparam-se situações que colocam à prova os limites da pedagogia tradicional. O ambiente educacional está situado em um espaço restrito, com critérios de segurança



rigorosos e diversas limitações, fatores que tornam impraticáveis as atividades de campo. Os alunos atendidos pertencem ao sistema de Educação de Jovens e Adultos e, em sua maioria, são homens adultos, com trajetórias marcadas por deslocamentos frequentes e vínculos sociais fragilizados.

Essa realidade exige uma resposta educacional adaptada às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos e focada na reintegração social. Justifica-se o relato desta experiência pela necessidade de refletir sobre possíveis estratégias para o ensino da Educação Física sem prática motora. Compartilhar essa vivência contribui para ampliar a reflexão sobre o papel da escola dentro do sistema prisional, destacar o potencial educativo da disciplina mesmo em sua abordagem teórica e dar visibilidade ao compromisso dos educadores em contextos desafiadores. Como uma das propostas específicas, o projeto desenvolvido buscou apontar as soluções pedagógicas empregadas no ensino da Educação Física em um contexto prisional, no qual a prática motora é inviável, estabelecendo considerações sobre os reflexos para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos, promovendo uma educação mais humanista.

No plano normativo, a oferta educacional em prisões deve integrar-se ao sistema público de ensino e articular atividades culturais, esportivas e laborais como dimensão curricular, com certificação da escolaridade alcançada. A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 explícita que “a inclusão das atividades culturais, esportivas e laborais deverá ser prevista nos projetos político-pedagógicos e nas propostas curriculares das unidades escolares vinculadoras” e que “a certificação dos estudos realizados no interior das unidades prisionais é de responsabilidade das unidades escolares vinculadoras” (p. 12 e p. 11). Também recomenda “o atendimento em múltiplos turnos, inclusive nos finais de semana, considerando as especificidades da rotina prisional” (p. 10). Em convergência, a Lei de Execução Penal assegura a assistência educacional, compreendendo a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado (Lei nº 7.210/1984, art. 17). A LDB facilita a organização flexível da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, o que respalda arranjos didáticos específicos para a EJA em prisões (Lei nº 9.394/1996, art. 23).



## PARA UMA PERFORMANCE SAUDÁVEL

A proposta pedagógica que se constrói na prática educacional em Educação Física nas prisões emerge da necessidade urgente de reinventar a práxis a partir dos limites impostos pelo ambiente. Sem acesso ao pátio, sem aparelhos e sem espaço suficiente na sala para a prática corporal, a construção do conhecimento apoia-se em dimensões teóricas para estimular a reflexão, a leitura crítica e a imaginação ativa.

Diante das limitações físicas e estruturais da unidade, sem bola, sem redes e sem deslocamento dos alunos, a aula de Educação Física precisa tornar-se uma prática mais mental, reflexiva e investigativa. O ponto de partida é sempre uma pergunta provocadora, como “o que é estar em movimento, mesmo estando parado?” ou “você se conhece pelo seu corpo?”. Essas perguntas abrem a roda de conversa e ajudam a construir o conteúdo junto com os alunos. Não se parte de uma aula dada, pronta e acabada, mas de uma aula negociada, com um contrato didático em que as partes se comprometem com regras acordadas previamente, envolvendo professor e aluno, que juntos interagem na dinâmica a ser desenvolvida.

Uma das aulas que se destacou foi estruturada com base no tema “Saúde em alta performance”. Os conteúdos foram organizados em torno de eixos temáticos, saúde e qualidade de vida, sistemas do corpo humano, história dos esportes e efeitos da atividade física na sociedade, com o objetivo de refletir sobre a importância da atividade física para o bem-estar, mesmo quando não é possível realizá-la na prática, bem como estimular o pensamento crítico sobre o corpo, o sedentarismo e o autocuidado em espaços limitados. O desenvolvimento contemplou debate inicial, aula expositiva dialogada com leitura guiada, roda de conversa sobre adaptações possíveis à realidade do cárcere, dinâmica escrita, leitura orientada com glossário e produção final de um plano pessoal de autocuidado físico, seguida de socialização e comentários do grupo.

Em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, mesmo quando o uso de espaços esportivos não está disponível, as unidades escolares vinculadoras devem assegurar a dimensão curricular das atividades físicas, culturais e laborais e a certificação correspondente, em arranjos didáticos compatíveis com a rotina prisional, inclusive por meio de múltiplos turnos (p. 10-12). Esses dispositivos legitimam



a estratégia de alfabetização corporal por vias teóricas quando a prática motora é inviável, articulando estudo dirigido, debate e produção escrita.

## AS CONQUISTAS PERDIDAS

A inspiração inicial partiu de uma inquietação central, como ensinar movimento sem poder mover. Uma fala recorrente dos estudantes sustenta a pertinência do debate, “se a prática de atividade física é importante para combater e prevenir algumas doenças, por que não podemos mais fazer as aulas práticas no pátio como antes?”, questão levantada por um aluno de 42 anos. Desde 2020, com a pandemia de Covid-19, as aulas práticas foram encerradas e não retornaram. Houve tentativas de retomar, inclusive com a proposta de um campeonato pedagógico de encerramento do ano letivo, que encontrou resistência por parte de alguns servidores.

Apesar disso, manteve-se o engajamento dos internos nas aulas teóricas. A direção da unidade, mesmo sem permitir o acesso ao pátio, autorizou pequenas práticas em sala, como jogos de mímicas, exercícios funcionais de baixa amplitude e avaliações físicas simples. Em dinâmicas sobre saúde em alta performance, estado de equilíbrio físico, mental e emocional que permite realizar atividades com foco e energia sustentável, emergiram elementos do cotidiano do cárcere. Em atividades de autorregulação, como listar três coisas que dão energia e três que a retiram, muitos mencionaram o uso de medicamentos, ansiedade e depressão, o que exigiu ajustes no planejamento, considerando diferentes níveis de escolaridade, interrupções de rotina e esquecimento acelerado por descontinuidades de estudo.

Diante desse cenário, ganharam espaço estratégias de elaboração de experiências imaginadas, como escrever sobre como treinar um esporte específico com recursos mínimos, planejar um regime de condicionamento físico possível na cela, organizar, em teoria, ações comunitárias de promoção de saúde. A escuta ativa e o respeito às experiências dos alunos tornaram-se eixo do trabalho e favoreceram a autoria discente.

Do ponto de vista normativo-pedagógico, a Lei de Execução Penal assegura a assistência educacional; a LDB autoriza reorganizações curriculares por ciclos e alternâncias; e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 determina que atividades culturais, esportivas e laborais



integrem o currículo e que o atendimento possa ocorrer em múltiplos turnos. Esses marcos evitam perdas de direito à educação por limitações logísticas e reconhecem a especificidade do cárcere, apoiando soluções didáticas como as aqui descritas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência revela que a ausência de espaço para prática motora não elimina a possibilidade de alfabetização corporal significativa. Por meio de perguntas-problema, estudo orientado, debate e escrita, foi possível sustentar uma relação ativa com o conhecimento, mesmo em situação de contenção. O itinerário adotado dialoga com a legislação educacional que orienta a EJA em prisões e com abordagens didático-pedagógicas que valorizam a autoria discente, a reflexão e o vínculo pedagógico.

Como desdobramentos viáveis, indicam-se três frentes: planejamento em múltiplos turnos para garantir continuidade e reduzir perdas por rotinas de segurança, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2010; registro e certificação das aprendizagens realizadas, inclusive nas dimensões culturais e esportivas trabalhadas teoricamente; e arranjos curriculares flexíveis, com avaliação formativa compatível com transferências e interrupções, em consonância com a LDB. A Educação Física, mesmo sem movimento, pode produzir deslocamentos cognitivos, afetivos e sociais. Onde o corpo não corre, o pensamento se move, e a escola cumpre sua função pública de ensinar, reconhecer e certificar os saberes construídos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Planalto. Acesso em: 18 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto. Acesso em: 18 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE. Acesso em: 18 set. 2025.
- FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Ática, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre:



Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

#### **Mini currículos**

---

**HITYELL RIBEIRO DIAS.** Professor de Educação Física na EEEFM Governador Lindenberg, atuante na EJA em contexto prisional na Unidade Prisional Administrativa de Barra de São Francisco. Graduação em Educação Física.

# **LETROS QUE LIBERTAM: A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE REMIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL**

## **Autoria**

**Jeane Stela de Abreu Oliveira**

## **Local de atuação**

**EEEF Governador Lindenbergs**

## **Unidade prisional**

**Penitenciária Regional de Barra de São Francisco**

## **RESUMO**

Este relato descreve a experiência do projeto “Letras que Libertam”, desenvolvido na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, cujo objetivo principal é promover a leitura como ferramenta de remição de pena e, simultaneamente, como estratégia pedagógica de transformação social, cultural e pessoal. A iniciativa é conduzida pela psicóloga Elisa, em parceria com professores da Educação de Jovens e Adultos, e busca proporcionar aos participantes um espaço seguro de expressão, reflexão e aprendizagem. O projeto se ancora na pedagogia crítica e na leitura do mundo pela palavra, com atividades de mediação, rodas de conversa e produção autoral que dialogam com as Diretrizes Nacionais para a EJA em prisões (CNE/CEB, 2010) e com a legislação de execução penal que prevê a remição pelo estudo e pela leitura (Brasil, 1984; Brasil, 2011; CNJ, 2013; MEC, 2019).

## **INTRODUÇÃO**

Falar de educação em prisões é reconhecer tensões entre controle, punição e possibilidade de recomeço. Nesse cenário, a escola torna-se um espaço de reconstrução de trajetórias, de fortalecimento de autoestima e de abertura para novos projetos de vida. A Educação de Jovens e Adultos, no contexto prisional, cumpre papel de cidadania ao favorecer o acesso a conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a autonomia intelectual, em diálogo com a experiência de cada estudante (Freire, 2017).

No Espírito Santo, a Penitenciária Regional de Barra de São Francisco abriga turmas da EJA em diferentes níveis. A partir da percepção de que a leitura poderia ultrapassar a função de mera exigência escolar, nasceu o projeto “Letras que Libertam”, que

transforma o ato de ler em diálogo e reflexão, com vistas à emancipação pessoal e social. As escolhas pedagógicas alinham-se às diretrizes específicas para a oferta de EJA em prisões, que orientam organização curricular flexível, atendimento em diferentes turnos e articulação com atividades culturais (CNE/CEB, 2010), e se articulam à legislação que autoriza remição pelo estudo e pelas práticas de leitura com avaliação formativa (Brasil, 1984; Brasil, 2011; CNJ, 2013; MEC, 2019).

## CICLOS DE LEITURA, ROMPENDO BARREIRAS

O projeto estruturou-se em ciclos de quatro encontros, com mediação de leitura, rodas de conversa e registros autorais. As obras selecionadas combinaram valor estético e potência de diálogo com questões humanas e sociais próximas da realidade dos participantes: A hora da estrela (Lispector, 2010), O homem que calculava (Tahan, 2008), Vidas secas (Ramos, 2004), O cortiço (Azevedo, 2005) e Dom Casmurro (Machado de Assis, 2007). Essa diversidade permitiu tratar de invisibilidade, desigualdade, convivência, raciocínio lógico e construção de narrativas, conectando texto e experiência.

No ciclo de Vidas secas, a identificação foi imediata com o percurso de Fabiano e sua família. As conversas destacaram a sensação de escassez e resistência, aproximando a leitura de memórias e expectativas dos estudantes. Os registros incluíram palavras-síntese, relatos e desenhos que retratavam o sertão e a cadeia Baleia, integrando linguagem verbal e visual para fortalecer expressão e autoestima (Ramos, 2004).

Em A hora da estrela, a figura de Macabéa provocou reflexões sobre invisibilidade social e dignidade. Cartas dirigidas à personagem registraram emoções, medos e esperanças, favorecendo a elaboração de experiências de exclusão e a afirmação de pertencimento (Lispector, 2010).

Com O homem que calculava, a ludicidade dos problemas estimulou o raciocínio lógico e a curiosidade. Estudantes antes receosos com matemática criaram desafios inspirados na obra, transformando a atividade em experiência colaborativa e prazerosa (Tahan, 2008).

Em O cortiço, emergiram debates sobre convivência, hierarquias e solidariedades em espaços coletivos, com comparações entre a vida no cortiço e a rotina prisional. Produções textuais e mapas ilustrativos reforçaram a leitura crítica do contexto (Azevedo, 2005).

No ciclo de Dom Casmurro, discutiu-se a complexidade das relações humanas e a construção de versões sobre os fatos. Diários pessoais e cartas a personagens fortaleceram a argumentação e a análise de pontos de vista (Machado de Assis, 2007).

Ao final de cada ciclo, os participantes produziram textos relacionando a obra a experiências, sonhos e perspectivas. O processo reforçou princípios da pedagogia dialógica, com o estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento, articulando leitura do texto e leitura do mundo (Freire, 2017).

### ***Nossas conquistas***

Os impactos foram observados nos planos pedagógico, social e pessoal. Houve avanço em leitura, interpretação e escrita, com maior participação nas conversas e melhoria na articulação de ideias nas produções autorais. No plano social, intensificaram-se solidariedade e respeito, com apoio entre pares na leitura e na escrita, e valorização pública das produções.

No plano pessoal, a literatura operou como dispositivo de ressignificação identitária. Ao registrar lembranças e projetar futuros, os estudantes encontraram linguagem para nomear sentimentos, elaborar conflitos e reconstruir autoestima. A criação de murais com trechos, frases e desenhos consolidou a dimensão coletiva e cultural das aprendizagens, em coerência com a orientação de integrar atividades culturais ao currículo como parte do direito à educação em prisões (CNE/CEB, 2010).

### ***Enquadramento legal e pedagógico***

A Lei de Execução Penal prevê a remição pelo estudo, com abatimento de pena mediante frequência e avaliação, inclusive em cursos de ensino regular e educação profissional, ampliada pela Lei nº 12.433 para contemplar diferentes regimes e cargas horárias (Brasil, 1984; Brasil, 2011). Programas de leitura com produção escrita e avaliação por comissão encontram respaldo em diretrizes



nacionais de política judiciária, estimulando iniciativas pedagógicas que articulam mediação, registro e devolutiva formativa (CNJ, 2013).

No campo educacional, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2010, estabelece diretrizes para a EJA em prisões, orientando organização curricular flexível, certificação compatível com itinerários formativos e atendimento em múltiplos turnos, com atenção a tempos e fluxos próprios do cárcere, além da integração de atividades culturais, esportivas e laborais como práticas educativas (CNE/CEB, 2010). O projeto se alinha a esse marco ao articular ciclos de leitura, rodas de conversa e produções autorais como componentes curriculares que respeitam tempos, rotinas e condições de estudo.

A política educacional recente reforça a necessidade de integrar a educação básica e a qualificação social e profissional no sistema prisional, com proposições de organização, gestão e avaliação que valorizem itinerários e certificações compatíveis, bem como a formação de equipes e a oferta de materiais didáticos e culturais (MEC, 2019).

### ***Quem somos***

Na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, a EJA acolhe perfis diversos, com trajetórias educacionais interrompidas e diferentes níveis de escolarização. Para muitos, é a primeira experiência de conclusão de etapas escolares e de produção autoral. O projeto fortalece autoestima, autonomia intelectual e convivência respeitosa, materializando a educação como prática de liberdade, com mediações que reconhecem a experiência de vida do estudante e a transformam em saber escolar e cultural (Freire, 2017).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Letras que Libertam” mostrou que a leitura, quando mediada de modo dialógico e articulada a registros autorais, pode produzir efeitos cognitivos, sociais e afetivos consistentes, para além da remição formal. A experiência, sustentada por marcos legais e pedagógicos, evidenciou que a educação em prisões demanda organização curricular flexível, integração de práticas culturais e avaliação formativa, com tempos e fluxos ajustados às rotinas institucionais (CNE/CEB, 2010; Brasil, 1984; Brasil, 2011; CNJ, 2013; MEC, 2019). Recomenda-se ampliar a iniciativa, investir em acervos e formação continuada, e consolidar parcerias para que mais estudantes, em diferentes unidades, accessem a leitura



como direito, linguagem de si e horizonte de reintegração social.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal.
- BRASIL. Lei nº 12.433, de 4 de julho de 2011. Altera a Lei de Execução Penal para dispor sobre a remição de pena pelo estudo.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades de remição de pena pela leitura no âmbito de estabelecimentos penais.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. 15. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Dom Casmurro. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação profissional no sistema prisional. Brasília: MEC, 2019.
- RAMOS, Graciliano. Vidas secas. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- TAHAN, Malba. O homem que calculava. 22. ed. São Paulo: Globo, 2008.

### Mini currículo

**JEANE STELA DE ABREU OLIVEIRA.** Professora da Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, com atuação em mediação de leitura, rodas de conversa e produção textual em contexto de privação de liberdade, articulando atividades de remição pelo estudo e formação de leitores.



# TRABALHO, CLASSE E DESIGUALDADE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM O FILME ILHA DAS FLORES E RELATOS DE VIDA NA EJA PRISIONAL

## Autora

Maria Jose Pinheiro Coutinho

## Local de atuação

EEEF Governador Lindenbergs

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco (PRBSF)

## RESUMO

Este relato apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas da Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, centradas no ciclo temático trabalho, classe e desigualdade. O objetivo foi fomentar a reflexão crítica sobre condições de trabalho e cidadania, articulando teoria e experiências vividas pelos estudantes. As atividades envolveram a análise do curta-metragem Ilha das Flores e uma oficina de relatos de vida, com mediação dialógica e foco em direitos. Observou-se ampliação do repertório crítico, fortalecimento identitário e maior engajamento. A experiência dialoga com diretrizes legais para a educação em prisões e com estudos sobre trabalho e letramento crítico, sugerindo a continuidade de abordagens interdisciplinares e metodologias ativas na EJA prisional.

**Palavras-chave:** educação prisional; EJA; trabalho; desigualdade; letramento crítico.

## INTRODUÇÃO

Este relato refere-se a práticas pedagógicas realizadas no primeiro semestre de 2025, com turmas da EJA na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, cujo objetivo foi incentivar reflexão crítica acerca dos temas trabalho, classe e desigualdade. Fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito social e dever do Estado, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além da Lei de Execução Penal que assegura a assistência educacional às pessoas privadas de liberdade.

O desafio residiu na criação de um ambiente propício à escuta e à reconstrução de projetos de vida para estudantes com trajetórias interrompidas. As turmas, compostas predominantemente por jovens



e adultos privados de liberdade, apresentavam histórico de evasão escolar e experiências precárias no mercado de trabalho. Durante o diagnóstico inicial, constatou-se que muitos restringiam o conceito de trabalho à mera sobrevivência, desconsiderando direitos e desigualdades estruturais. Nesse contexto, um dos estudantes, “Carlos”, afirmou: “Trabalhar é só pra não passar fome, nunca pensei que tinha direito a mais nada.”

A estratégia pedagógica combinou linguagem audiovisual e escrita de si. O curta Ilha das Flores foi escolhido por sua potência de síntese e pela forma irônica com que expõe circuitos de produção, circulação, descarte e hierarquias sociais. Em continuidade, a oficina de relatos de vida favoreceu que os estudantes narrassem experiências concretas de trabalho, injustiça e resistência, reconfigurando sentidos à luz do que viram e discutiram.

## FILME E OFICINA: LINGUAGEM VISUAL, ESCUTA E DIREITOS

### 1. *Contextualização e sensibilização*

Na primeira aula, apresentou-se o ciclo “Trabalho, classe e desigualdade” e convidaram-se os estudantes a nomear situações de exclusão vividas no trabalho. Surgiram relatos de discriminação e invisibilidade. “Rafael” comentou: “Quando eu era servente, ninguém olhava pra mim. Só virei gente quando fui preso e minha família veio atrás.” As anotações no quadro registraram palavras como resto, liberdade, escolha, trabalho e fome.

### 2. *Exibição de Ilha das Flores*

Apesar de limitações de equipamento, viabilizou-se a exibição do filme. Durante os 13 minutos e 9 segundos, a sala reagiu com surpresa e indignação. Comentários espontâneos – “Isso é Brasil de verdade”; “Parece minha quebrada”; “A gente também já comeu resto de feira” – deram o tom do debate posterior, que retomou as cenas do descarte de alimentos e a ordem de acesso aos restos, articulando-as a relações de poder e valor social do trabalho.

Para orientar a análise, utilizou-se um roteiro simples: quem aparece e quem não aparece; como a narrativa explica as escolhas; o que determina quem come primeiro e quem fica com o “resto”. A roda de conversa articulou esses pontos ao vocabulário crítico dos estudantes, aproximando linguagem do filme e experiências concretas.



### **3. Debate guiado**

No diálogo, destacou-se a percepção de que “quem tem dinheiro escolhe; quem não tem, aceita o que sobra”, formulada por “João”. O grupo conectou essa leitura à vida cotidiana no cárcere, à falta de escolhas e à dependência de decisões alheias. A discussão avançou para a noção de exploração e hierarquias no trabalho, sem recorrer a jargões teóricos, mas preservando a complexidade da questão.

### **4. Oficina de relato de vida**

Na aula seguinte, a oficina de relatos de vida organizou a fala em pequenos grupos, com perguntas disparadoras: um momento de injustiça no trabalho; o trabalho mais difícil; mudanças desejadas na trajetória; quando o trabalho não foi valorizado. “Douglas” narrou ter trabalhado anos “na roça” sem carteira assinada, sendo descartado quando adoeceu. “João” relatou queda de andaime sem assistência. A partilha produziu reconhecimento mútuo e nomeação de direitos até então desconhecidos.

### **5. Sistematização e atividade complementar**

Os grupos confeccionaram cartazes com palavras-síntese: injustiça, luta, sobrevivência, esperança. Ao final, escreveram cartas ao “eu do passado” sobre dignidade e direitos no trabalho. Carlos escreveu que, sabendo o que sabe hoje, “não teria aceitado trabalhar sem registro” e “buscaria uma vida melhor”. A escrita silenciosa, seguida de leitura voluntária, fortaleceu o sentido de autoria e projeto de vida.

## **DIÁLOGOS CONCEITUAIS E FUNDAMENTAÇÃO**

As atividades dialogaram com estudos sobre trabalho, letramento e educação em prisões, além de marcos legais que amparam a oferta educacional no cárcere.

Em relação ao trabalho, a experiência convergiu com análises do mundo produtivo contemporâneo que evidenciam degradação de direitos, flexibilização e intensificação do labor. Como sintetiza Ricardo Antunes, em citação que ajuda os estudantes a nomearem a própria experiência:

O mundo do trabalho foi profundamente reconfigurado nas últimas décadas, combinando precarização, fragmentação e intensificação, com impactos diretos sobre a vida, a saúde e a sociabilidade da classe que vive do trabalho, especialmente entre os segmentos mais vulneráveis (Antunes, 2009, p. 10).



No campo da leitura e da linguagem, interessa vincular o filme à ideia de letramento crítico. Rildo Cosson lembra que:

O letramento literário não é um luxo, mas uma necessidade; é por meio dele que a literatura se integra à vida, promove reflexão, amplia repertórios culturais e possibilita que o sujeito leia o mundo e a si mesmo com mais espessura (Cosson, 2006, p. 24).

Tais aportes sustentam a escolha de Ilha das Flores como texto cultural que provoca deslocamentos e aberturas, e justificam a escrita de si como gesto de autoria e reconfiguração de experiências.

No plano normativo, a Lei de Execução Penal assegura a assistência educacional, que compreende instrução escolar e formação profissional do preso e do internado. A LDB reconhece a educação como processo que se desenvolve também no trabalho e na convivência humana. E a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 orienta que a educação em prisões observe a legislação educacional e de direitos humanos, com ações específicas para a população privada de liberdade. Esses marcos conferem lastro institucional e obrigação pública à oferta que esta experiência materializa no cotidiano da unidade.

## RESULTADOS OBSERVADOS E LIMITES

Os registros de sala e as produções escritas indicam três efeitos principais:

**6. Ampliação do repertório crítico:** estudantes passaram a nomear práticas ilegais e injustas no trabalho, identificando direitos básicos e condições de exploração antes naturalizadas.

**7. Fortalecimento identitário e de autoria:** o gesto de escrever cartas e relatos favoreceu que os participantes se vissem como sujeitos de história, com capacidade de reorientar trajetórias.

**8. Engajamento e vínculo pedagógico:** a linguagem audiovisual, seguida de escrita e escuta em pequenos grupos, elevou a participação e a qualidade dos debates.

Persistem limites: escolarização prévia desigual, recursos escassos e interrupções inerentes à rotina prisional. Como estratégias de enfrentamento, mantiveram-se linguagem acessível, mediação dialógica, explicitação de direitos e alinhamento às diretrizes legais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem articulando Ilha das Flores e relatos de vida mostrou-se potente para aproximar experiências e conceitos, sem perder a delicadeza ética requerida em contextos de privação de liberdade. Ao operar com imagens, palavras e direitos, a prática favoreceu que os estudantes lessem de outro modo relações de trabalho, consumo e desigualdade, e reinscrevessem suas histórias na chave da dignidade.

A continuidade do ciclo temático com outros textos culturais, dados públicos e oficinas autorais pode consolidar aprendizagens e ampliar o projeto de vida dos estudantes. Recomenda-se institucionalizar momentos de exibição e debate, criar acervo mínimo de curtas e consolidar parcerias com a equipe técnica da unidade para assegurar regularidade das atividades.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 10.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 09 out. 2025.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://ucsvirtual.ucs.br>. Acesso em: 08 out. 2025.
- FIUZA, Alexandre Felipe. O resto é verdade: história e ficção em sala de aula no curta-metragem Ilha das Flores. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 243-253, 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>. Acesso em: 09 out. 2025.
- FURTADO, Jorge. *Ilha das Flores*. Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. Roteiro consolidado. Disponível em: <https://arquivo.casacinepoa.com.br>. Acesso em: 08 out. 2025.
- INEP. *Em Aberto*, v. 24, n. 86, 2011. Dossiê “Educação em prisões”. Brasília, DF: INEP. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br>. Acesso em: 08 out. 2025.



## Mini currículo

**MARIA JOSE PINHEIRO COUTINHO.** Pedagoga, especialista em Educação de Jovens e Adultos, com experiência em práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade social e em unidades prisionais. Atua na EJA prisional com ênfase em metodologias ativas, mediação dialógica e valorização de trajetórias, desenvolvendo projetos sobre trabalho, cidadania e reconstrução de projetos de vida.

# UM OLHAR CRÍTICO-SOCIAL COM TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA SALA DE AULA DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES

## Autora

Marileia Santos Pereira

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de São Mateus/ES

## RESUMO

O presente relato descreve uma experiência com a prática de leitura, tendo como apoio a Tertúlia Literária Dialógica, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma da 5ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Referência da Penitenciária Regional de São Mateus/ES. O trabalho foi realizado em torno do conto Olhos d'Água, de Conceição Evaristo, que aborda relações de ordem social, cultural e religiosa a partir das memórias de infância da narradora. Além disso, contempla questões relativas à miséria, à fome, à exclusão social e à desigualdade de gênero. O encontro, com duração de duas horas, buscou estimular a leitura crítica, a escuta sensível e a expressão oral e escrita dos educandos. A vivência revelou-se potente ao proporcionar espaços de reflexão sobre a dor, a resistência e a realidade social retratada na obra, aproximando os alunos do universo literário à complexidade da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; aprendizagem; educação; Tertúlia Literária Dialógica; literatura afro-brasileira.

## INTRODUÇÃO

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.” (Couto, 2007).

Muitas pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas por diversos aspectos sociais. Para que a escola faça sentido no cárcere, “o tempo vivido na prisão deve ser um tempo de aprendizagens em que a educação formal seja o andaime para alcançar um futuro mais esperançoso e com mais oportunidades” (Plano Educacional do Espírito Santo, 2021, p. 12).



Num ambiente fechado, como é o caso da prisão, a Educação de Jovens e Adultos enfrenta inúmeros desafios, mas também apresenta grandes potencialidades. Uma delas é o uso da literatura como ferramenta de humanização, ressignificação e abertura de novas perspectivas. Nesse contexto, foi desenvolvida uma tertúlia literária com o conto Olhos d'Água, de Conceição Evaristo, autora reconhecida por sua escrita marcada pela “escrevivência”, termo que nomeia uma poética atravessada por vivências e memórias da população negra e periférica. O conto foi escolhido por sua sensibilidade e profundidade ao abordar a dor silenciosa da exclusão, da violência urbana e das desigualdades sociais.

Sob a ótica da leitura dialógica, a proposta da atividade promoveu o contato dos alunos com a literatura afro-brasileira contemporânea, desenvolveu a escuta atenta e o respeito às diferentes interpretações do texto e estimulou a expressão oral e escrita a partir das reflexões suscitadas pela leitura nas relações intersubjetivas, de modo coletivo, podendo reformular concepções e pontos de vista no contexto socio-cultural em que estão inseridos.

### **POR TRÁS DAS GRADES: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR CRÍTICO NA EJA**

A Tertúlia Literária Dialógica oportuniza aos estudantes “expressar sentimentos, pensamentos, pontos de vista e, dessa maneira, contribuir para que as impressões compartilhadas em torno do texto conduzam a uma transformação em relação à sua visão de mundo”, articulando experiência e cultura escrita (Cordeiro; Santos, 2025). O aluno privado de liberdade deve ser olhado como qualquer outro ser humano, com direito à reflexão e à criatividade. A prática escolar precisa promover ao educando um processo educativo e ressocializador, valorizado e respeitado, sem abdicar do rigor formativo e dos valores sociais (Pereira, 2023).

A realização da tertúlia exigiu preparação prévia. Inicialmente, foi feita a seleção do conto Olhos d'Água por sua linguagem acessível e temática próxima das vivências brasileiras. Para preservar a identidade dos educandos, optou-se por nomeá-los metaforicamente com nomes de autores da literatura brasileira. Antes da tertúlia, realizou-se breve apresentação de Conceição Evaristo, com destaque ao conceito de “escrevivência” e à importância de valorizar vozes negras e popu-



lares. Explicou-se o funcionamento da tertúlia: direito à fala e à escuta, respeito às diferenças e escolha de um trecho que “tocasse” cada participante, a ser lido e comentado no coletivo.

A roda foi organizada em duas aulas, com 27 educandos da 5ª etapa da EJA, entre 18 e 55 anos, em disposição circular. Os trechos escolhidos catalisaram debates sobre “racismo”, “fome” e “religião”. A leitura de Olhos d’Água ensejou reconhecimento de experiências: a fome como marca de biografias e como fenômeno estrutural, a violência do preconceito, a força da ancestralidade e da fé. Em diálogo com a autora, os participantes ressaltaram que a sociedade brasileira precisa enfrentar a questão racial sem hipocrisia e sem delegar a solução apenas às pessoas negras, perspectiva que está presente nas reflexões públicas reunidas em Escrevivência: a escrita de nós (Duarte; Nunes, 2020).

No debate sobre fome e miséria, educandos relacionaram passagens do conto à realidade nacional. Dados recentes apontam a persistência de insegurança alimentar em milhões de domicílios, o que tensiona o exercício da cidadania e evidencia a centralidade de políticas públicas (IBGE, 2024). No grupo, consolidou-se a ideia de que a leitura não é fuga, mas gesto duplo de sobrevivência e ação: “fugir para sonhar e inserir-se para modificar”, síntese proposta pelos próprios estudantes ao término da roda, em sintonia com a potência de Olhos d’Água (Evaristo, 2014).

Questões de pertencimento e ancestralidade também emergiram quando a narradora rememora “cantos de louvor” às ancestrais “que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos”. Os educandos interpretaram a imagem como alegoria de trabalho, memória e continuidade histórica. Ao tratar de religiosidade, discutiu-se respeito às diferenças, inclusive às matrizes africanas na formação cultural do Brasil.

Do ponto de vista didático, a tertúlia reafirmou princípios da aprendizagem dialógica: dialogia, criação de sentido e transformação por meio do encontro com obras culturalmente significativas (Aubert et al., 2001; Flecha, 2000). O formato cooperativo ampliou a participação de estudantes que, usualmente, pouco se expunham; na escrita final, os registros variaram de palavras-chave a pequenos textos autorais conectando a obra às próprias trajetórias.



## CAMINHOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS FORMATIVOS

A organização em círculo, a mediação por perguntas abertas e a escolha livre de trechos favoreceram um ambiente de confiança que permitiu aos educandos argumentar, voltar ao texto e negociar interpretações. A estratégia articulou leitura literária, oralidade e escrita, com registros breves que documentaram sentidos e deslocamentos.

No plano formativo, destacaram-se: ampliação do repertório com autora central da literatura afro-brasileira; exercício de escuta ativa e respeito às diferenças; desenvolvimento de competências de leitura inferencial e argumentação; e fortalecimento de autoestima e pertencimento. Em termos de educação no cárcere, a experiência converge com a literatura de pesquisa, segundo a qual práticas que consideram trajetórias, saberes e direitos ampliam a participação e a aprendizagem com significado (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019). Para o planejamento seguinte, os educandos sugeriram uma segunda rodada de tertúlia com contos de Olhos d'Água e a produção de um pequeno caderno de registros com trechos escolhidos e textos autorais, reforçando a autoria coletiva.

## AMPLIAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA E JUSTIFICATIVA PEDAGÓGICA

A tertúlia literária, tal como sistematizada nas experiências de comunidades de aprendizagem, baseia-se em textos de alta qualidade cultural, no diálogo igualitário e na expectativa de sucesso para todos (Flecha, 2000; Aubert et al., 2001). Em contexto prisional, essa escolha metodológica contribui para a democratização do acesso ao patrimônio literário, para a reconstrução de vínculos com a linguagem escrita e para a experiência de reconhecimento. No caso de Olhos d'Água (Evaristo, 2014), a densidade estética favorece leitura ética e política do mundo, articulando memória, corpo e território. Esse arranjo didático mostrou-se coerente com a EJA, pois combina acolhimento e rigor, voz do aluno e centralidade do texto, e garante que o encontro com a literatura resulte em produção de sentidos partilhados, condição indispensável para que a escola, no cárcere, se constitua como espaço de direito.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tertúlia com Olhos d'Água reafirma o papel transformador da leitura literária em contextos de privação de liberdade. O diálogo igualitário, a mediação rigorosa e a escolha de um texto potente promoveram reconhecimento, crítica social e produção autoral. A experiência indica que práticas humanizadoras, ancoradas na aprendizagem dialógica e na literatura afro-brasileira, contribuem para reconstrução de vínculos com a escola e com a própria história de vida. Se a educação não pode tudo, algo fundamental ela pode: abrir horizontes de linguagem, de sensibilidade e de mundo.

## REFERÊNCIAS

- AUBERT, A.; FLECHA, R.; GARCÍA, C.; FLECHA, L.; RACIONERO, S. *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Contínua 2023: Segurança alimentar nos domicílios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- CARVALHO, J. R.; ALMEIDA, J. B. S. A leitura do conto “Olhos d’água”, em uma perspectiva ético-estético-discursiva. *Fórum Identidades*, v. 38, n. 1, p. 207–220, 2023.
- COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Plano Educacional do Espírito Santo*. Vitória: SEDU, 2021.
- EVARISTO, C. *Olhos d’Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FLECHA, R. *Compartiendo palabras: las tertulias literarias dialógicas*. Barcelona: Paidós, 2000.
- ONOFRE, E. M. C.; FERNANDES, J. R.; GODINHO, A. C. F. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 465–474, 2019.
- PEREIRA, M. S. *A construção da identidade profissional docente através de suas experiências na EJA na Penitenciária Regional de São Mateus/ES*. São Mateus, 2023. 111 f

### Mini currículo

**MARILEIA SANTOS PEREIRA.** Mestre em Educação, Ciências e suas Tecnologias. Atua como professora de Língua Portuguesa na EEEFM Américo Silvares, na Penitenciária Regional de São Mateus/ES, com experiência em EJA, leitura literária e práticas dialógicas em contexto de privação de liberdade. E-mail: marileia.spereira@educador.edu.es.gov.br



# **CORES DA LIBERDADE: ARTE E IDENTIDADE NO CÁRCERE POR MEIO DA EXPRESSÃO VISUAL**

## **Autora**

**Flávia Eduarda Oliva**

## **Local de atuação**

**EEEF Governador Lindenberg**

## **Unidade prisional**

**Penitenciária Regional de Barra de São Francisco (PRBSF)**

## **RESUMO**

Este artigo apresenta a experiência pedagógica do projeto Cores da Liberdade, desenvolvido com uma turma da EJA no sistema prisional, que utiliza a expressão visual como ferramenta de reconstrução identitária, fortalecimento da autoestima e projeção de futuro. As oficinas, realizadas entre 2024 e 2025 na PRBSF, articularam desenho, pintura, mandalas, autorretratos simbólicos e painéis coletivos, associando fazer artístico, leitura de imagens e contextualização das vivências dos educandos. A escuta criativa foi praticada como dispositivo de acolhimento e de mediação pedagógica, favorecendo a emergência de narrativas pessoais e de vínculos solidários em sala. Observou-se melhora no engajamento, na autorregulação emocional e na participação colaborativa, além de indícios de ressignificação de trajetórias.

**Palavras-chave:** arte na prisão; identidade visual; EJA prisional; educação e liberdade; expressão artística.

## **INTRODUÇÃO**

A arte, entendida como linguagem e prática cultural, cria espaços de liberdade simbólica mesmo em ambientes de contenção. No contexto prisional, propostas de artes visuais podem mediar processos de autoria, pertencimento e crítica social ao conjugar produção de imagens, leitura e diálogo entre pares (Barbosa, 2010; Onofre, 2016). O projeto Cores da Liberdade foi desenvolvido com a 5<sup>a</sup> etapa da EJA, composta por 12 estudantes homens, entre 28 e 45 anos, matriculados em diferentes componentes curriculares. As oficinas foram semanais, com momentos de contextualização do tema, criação visual e partilha final com escuta criativa. O objetivo foi criar condições para que cada estudante vinculasse sentimentos, memórias e projetos de vida ao fazer artístico, ressignificando a própria história em um ambiente de



cuidado, escuta e respeito. A iniciativa dialoga com marcos normativos que reconhecem a educação como direito e promovem sua oferta em estabelecimentos penais, como a Constituição de 1988, a LDB, a LEP e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1984; CNE/CEB, 2010).

## ARTE, EDUCAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Assume-se a arte como prática de liberdade e a escola como espaço de autoria e reconhecimento, em diálogo com abordagens que integram fazer, ler e contextualizar imagens no ensino de arte (Barbosa, 2010). Na educação prisional, a escola pode instituir tempos de palavra, estudo e criação, favorecendo inclusão social quando reconhece o aluno privado de liberdade como sujeito de direitos e produtor de cultura (Onofre, 2016; Onofre; Menott, 2016). A literatura internacional sobre educação e cultura no cárcere converge no entendimento de que iniciativas artísticas ampliam o repertório simbólico, fortalecem a autoestima e contribuem para processos de reintegração social quando articuladas a políticas educacionais consistentes (UNESCO, 2021; Behan, 2021).

## OFICINAS DE EXPRESSÃO VISUAL E ESCUTA CRIATIVA

### *Organização geral*

Os encontros tiveram duração aproximada de uma hora, com três tempos articulados: acolhida e contextualização, criação visual e partilha com escuta criativa. Todos os estudantes passaram por todas as modalidades em rodízio.

### *Desenho livre e temático*

**Objetivo pedagógico:** ativar memórias, afetos e repertórios visuais, ligando a produção à experiência de vida.

**Procedimentos:** a partir de perguntas-guia, cada estudante escolheu um tema relacionado à própria história, como família, casa, trabalho e fé, produziu o desenho e registrou em poucas frases o sentido da imagem.

**Sentido formativo:** promover autoria, nomeação de sentimentos e leitura de imagens entre pares.



## *Pintura com guache e lápis aquarelável*

**Objetivo pedagógico:** experimentar mistura de cores, contraste, valor e textura para expressar estados emocionais.

**Procedimentos:** paleta limitada no início, com ampliação progressiva, camadas e transparências simples.

**Sentido formativo:** reconhecer a cor como linguagem para afetos e ideias, justificando escolhas estéticas na partilha.

## *Autorretratos simbólicos*

**Objetivo pedagógico:** trabalhar a identidade por símbolos, cores e formas que representem valores, sonhos e pertenças.

**Procedimentos:** estudo de referências de autorretratos e elaboração de composições que privilegiam signos pessoais, além da fisionomia.

**Sentido formativo:** deslocar a identidade do rótulo criminal para a condição de sujeito de direitos com história e projeto (Onofre, 2016).

## *Painéis coletivos em três quadros narrativos*

**Tema:** Antes, Durante e Depois do cárcere.

**Organização:** divisão em três grupos, cada qual responsável por um quadro; ao final, os três compõem um único painel.

### *Quadro 1, “Antes”*

**Sentido:** memórias de origem, afetos, trabalhos e sonhos iniciais.

**Elementos recorrentes:** casas, famílias, futebol, ofícios, símbolos de fé.

**Função pedagógica:** resgatar pertencimentos e vínculos como base da identidade.

### *Quadro 2, “Durante”*

**Sentido:** o presente entre contenção e busca de sentido.

**Elementos recorrentes:** traços que remetem a grades, cadernos, livros, mãos, chaves, portas semiabertas.

**Função pedagógica:** afirmar a escola como fresta simbólica, espaço de palavra e projeto de estudo.



### **Quadro 3, “Depois”**

**Sentido:** reinserção social, trabalho digno, retomada de vínculos e continuidade dos estudos.

**Elementos recorrentes:** pontes, estradas, janelas abertas, luz no horizonte.

**Função pedagógica:** construir coletivamente imagens de futuro possível e responsabilidade cidadã.

### **Mandalas de emoções e memórias**

**Objetivo pedagógico:** organizar graficamente emoções complexas com foco em simetria, ritmo e repetição.

**Procedimentos:** criação de padrões radiais com formas simples e cores significativas, seguida de relato oral sobre as escolhas.

**Sentido formativo:** desenvolver concentração, autorregulação emocional e linguagem simbólica para elaborar experiências difíceis.

Interpretação de obras de artistas renomados: analisamos Portinari, Tarsila do Amaral, Van Gogh e Frida Kahlo. A inspiração ajudou a ampliar o repertório visual e estimular novas formas de expressão.

A leitura de imagens foi conduzida por observação, interpretação e contextualização histórica. Trabalharam-se quatro artistas para ampliar o repertório visual e relacionar forma e sentido às experiências dos estudantes.

**Candido Portinari.** Pintor central do século XX no Brasil, conhecido pela dimensão social de sua obra e por murais monumentais, com figuração expressiva, massas de cor e temas que abordam trabalho, infância e desigualdades. O estudo de suas composições convida a discutir dignidade, direitos e condições de vida no país (Enciclopédia Itaú Cultural; Projeto Portinari).

**Tarsila do Amaral.** Referência do modernismo brasileiro, articulou influências europeias a um vocabulário de cores vibrantes e formas sintéticas, criando símbolos de brasiliidade. A leitura de suas obras ajuda a tratar de pertencimento, memória, território e identidade cultural (Enciclopédia Itaú Cultural).

**Vincent van Gogh.** Pintor associado à pincelada enérgica, investigação da cor e da luz. Seus autorretratos e paisagens favorecem discussões sobre gesto, textura e expressividade, observando



camadas de tinta, direções de pinceladas e contrastes cromáticos (Van Gogh Museum).

**Frida Kahlo.** Artista que integra autorrepresentação, símbolos pessoais e elementos do imaginário mexicano. Seus autorretratos dão suporte para conectar cor, objeto e expressão, articulando imagem e narrativa de vida, o que dialoga diretamente com os autorretratos simbólicos da oficina (Museo Frida Kahlo).

### *Observações sobre a escuta criativa*

Ao final de cada oficina, a roda de partilha convidou os estudantes a apresentar a obra, nomear emoções e elencar aprendizados. A mediação valorizou validação entre pares, perguntas abertas e devolutivas respeitosas, com compromissos para o encontro seguinte. Observou-se fortalecimento da autoestima, abertura emocional e surgimento de projetos de futuro vinculados a estudo e trabalho, em consonância com diretrizes nacionais e recomendações internacionais sobre cultura e reintegração social no cárcere (CNE/CEB, 2010; UNESCO, 2021; Behan, 2021).

### *Transformações observadas*

Aumento da participação, cooperação e cuidado com materiais.

Valorização de histórias pessoais, articulando passado, presente e futuro.

Criação de vínculos e confiança que favoreceram a convivência respeitosa e a escuta entre colegas.

Os resultados estão alinhados a estudos que destacam a educação e a cultura como meios de cidadania, engajamento e reintegração social no sistema prisional (Campos; Silva, 2020; Onofre, 2016).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto Cores da Liberdade reafirma a potência da arte como direito educacional e prática humanizadora no cárcere. Ao integrar fazer artístico, leitura de imagens e contextualização de experiências, fortalece autoria, amplia repertórios culturais e sustenta processos de ressignificação pessoal e social. A escuta criativa consolidou um clima de confiança e reconhecimento que transbordou a sala, alcançando a convivência cotidiana. Recomenda-se continuidade com portfólios



individuais e ações de circulação interna das produções. Em termos de política pública, é essencial assegurar condições materiais, formação específica e integração com a EJA e com iniciativas culturais locais, em consonância com a Constituição, a LDB, a LEP e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1984; CNE/CEB, 2010).

## REFERÊNCIAS

- ALMG. *Educação nos Sistemas Prisional e Socioeducativo*: informações gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2024. Disponível em: [https://politicaspublicas.almg.gov.br/temas/educacao\\_sistemas\\_prisional\\_socioeducativo/entenda/informacoes\\_gerais.html](https://politicaspublicas.almg.gov.br/temas/educacao_sistemas_prisional_socioeducativo/entenda/informacoes_gerais.html). Acesso em: 09 out. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. Disponível em: <https://editoraperspectiva.com.br/produtos/imagem-no-ensino-da-arte-a/>. Acesso em: 03 set. 2025.
- BEHAN, C. *Education in prison: a literature review*. Dublin: Irish Prison Service, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615405.pdf>. Acesso em: 07 out. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- CAMPOS, A. R.; SILVA, A. B. Extensão universitária e cadeia pública: educação, cultura e cidadania. *Revista Brasileira de Execução Penal*, Brasília, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/Artigo5/57>. Acesso em: 20 set. 2025.
- ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. *Candido Portinari*. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3658/candido-portinari>. Acesso em: 28 set. 2025.
- ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. *Tarsila do Amaral*. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa300/tarsila-do-amaral>. Acesso em: 06 set. 2025.
- MEC. *Texto de Referência para a Educação no Sistema Penitenciário*. Brasília: MEC/CNE, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/TextoReferenciaEducao\\_Sistema\\_Penitencario.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/TextoReferenciaEducao_Sistema_Penitencario.pdf). Acesso em: 04 out. 2025.
- MUSEO FRIDA KAHLO. *Frida Kahlo: vida y obra*. Disponível em: <https://www.museofridakahlo.org.mx>. Acesso em: 24 ago. 2025.



ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 17–36, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqQHL-nmZmT5QVR/?format=pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

ONOFRE, E. M. C.; MENOTT, C. C. Formação de professores e educação na prisão: construindo saberes, cartografando perspectivas. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 149–162, 2016. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/146>. Acesso em: 25 set. 2025.

PROJETO PORTINARI. *Portinari*. Disponível em: <https://portinari.org.br>. Acesso em: 09 out. 2025.

UNESCO. *Art in Prisons*: policy monitoring platform. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/art-prisons>. Acesso em: 20 set. 2025.

UNESCO. *Educating Art*: a program that promotes art and culture as tools for reintegration. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/creativity/en/policy-monitoring-platform/educating-art-program-promotes-art-and-culture-tools-reintegration>. Acesso em: 27 ago. 2025.

VAN GOGH MUSEUM. *Vincent van Gogh*. Disponível em: <https://www.vangoghmuseum.nl>. Acesso em: 25 set. 2025.

### Mini currículo

**FLÁVIA EDUARDA OLIVA.** Professora da EJA no sistema prisional, atuando desde 2024 na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco com os componentes Arte, Filosofia e Humanização da Educação no Cárcere. Desenvolve projetos de expressão visual voltados à reconstrução identitária, à escuta criativa e à reintegração social dos educandos.



# O USO DAS MÍDIAS “WORDWALL” EM JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA DA UP DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES: VENCENDO DESAFIOS E INSPIRANDO SONHOS

## Autoria

Wandalas Serafim da Silva

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco (PRBSF)

## RESUMO

Os ensinamentos da disciplina de Matemática são fundamentais para que os discentes desenvolvam raciocínio lógico, resolvam problemas quantitativos e qualitativos e interpretem com maior segurança questões do cotidiano. O método tradicional, muito comum na escola e, sobretudo, no contexto prisional, consiste em expor o conteúdo no quadro, resolver exercícios, tirar dúvidas e aplicar avaliações. É aceitável, porém já não dialoga plenamente com a realidade e com os avanços tecnológicos vividos fora da unidade, nem aproxima a aprendizagem das experiências concretas do estudante privado de liberdade. Neste relato, apresento a utilização da plataforma Wordwall como ferramenta pedagógica para dinamizar as aulas e tornar a aprendizagem mais significativa, a partir de uma sequência didática de treze aulas sobre Sistema Internacional de Medidas, Potenciação, Notação Científica e Juros, com alunos da terceira etapa do Ensino Médio da EJA vinculados à EEEFM Governador Lindenberg, na Unidade Prisional de Barra de São Francisco. A proposta integrou momentos expositivos, resolução dialogada, jogos interativos projetados na TV com notebook e internet da unidade e avaliação formativa, em conformidade com as normas internas. Os resultados apontaram benefícios como maior concentração, raciocínio lógico, senso crítico e reflexivo, aulas mais atrativas e prazerosas, colaboração entre pares e participação ativa. A experiência dialoga com os PCN e a BNCC e com aportes de Paulo Freire e Guy Brousseau, reafirmando a pertinência de metodologias ativas e do uso crítico de tecnologias na EJA prisional.

**Palavras-chave:** Mídias; Jogos Educativos; Aprendizagem; Wordwall; Matemática.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da ação pedagógica com uso das tecnologias digitais nas salas de aula da Unidade Prisional de Barra de São Francisco, com alunos da terceira etapa do Ensino Médio da EJA, no turno matutino, na disciplina de Matemática. O interesse pelo tema surgiu de reflexões sobre práticas rotineiras e sobre a percepção recorrente de que a Matemática é difícil e abstrata. Com jogos educativos, é possível aumentar a curiosidade e a atenção dos discentes, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas e, consequentemente, favorecendo a motivação e o envolvimento. Além disso, em ambiente prisional, no qual não há estudo extraclasse com materiais em posse do aluno, estratégias lúdicas e coletivas em sala ajudam a fixar conteúdos de modo dinâmico, reforçam o vínculo com a escola e aproximam a disciplina da vida cotidiana.

As competências gerais da BNCC convocam a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais para comunicação, conexão, construção de conhecimento e resolução de problemas, exercendo protagonismo (BNCC, 2017). De modo convergente, os PCN de Matemática propõem superar a aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, privilegiando resolução de problemas, argumentação e construção de significados socialmente relevantes (Brasil, 1998). Em chave freiriana, a aula deve ser espaço de participação crítica e leitura do mundo, em que os estudantes, mais que receptores, são autores do próprio aprender, “participando coletivamente da construção de um saber” (Freire, 2002).

## CONTEXTO DA UNIDADE E ENQUADRAMENTO LEGAL-PEDAGÓGICO

A oferta educacional nas unidades prisionais é distribuída em três turnos, com carga horária diária de quatro aulas, e segue procedimentos de rotina e segurança, com movimentação regulada, revista de pessoas e materiais e controle de acesso aos espaços educacionais. O direito à educação no cárcere está assegurado pela Lei de Execução Penal e por diretrizes do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Espírito Santo. Em tal cenário, o planejamento pedagógico precisa ser sensível às condições locais, conciliando currículo, metodologias ativas e viabilidade logística do uso de recursos.

No plano didático, a proposta ancora-se na resolução de problemas e no uso de várias linguagens para construir significados matemáticos



(Brasil, 1998; BNCC, 2017). Apoia-se na teoria das situações didáticas e na ideia de contrato didático, valorizando a validação de estratégias pelos próprios estudantes em ambientes mediados por regras claras de participação (Brousseau, 1996), e na mediação dialógica problematizadora (Freire, 2002).

## OBJETIVO GERAL

Utilizar a plataforma Wordwall como ferramenta pedagógica para dinamizar e potencializar a aprendizagem de Matemática na EJA prisional, favorecendo: a apropriação significativa de Sistema Internacional de Medidas, Potenciação, Notação Científica e Juros; o desenvolvimento de raciocínio lógico, comunicação matemática, metacognição e colaboração; a elevação do engajamento e da motivação; e a avaliação formativa contínua para replanejamento das intervenções.

## METODOLOGIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi planejada para 13 aulas, entre 03 e 31 de março de 2025, combinando ativação de conhecimentos prévios, exposição dialogada breve, resolução de exemplos e contraexemplos, jogos do Wordwall projetados na TV, socialização de estratégias, registros no caderno e consolidação.

No método tradicional, iniciamos com aulas expositivas sobre os conteúdos, cada um em seu tempo, usando resumos, exemplos, fórmulas, exercícios, correção dialogada, revisão e uma atividade avaliativa qualitativa e quantitativa. Constatei desinteresse, esquecimento constante e dispersão, além de reclamações sobre a ausência de livros didáticos para manuseio e estudo em cela. Esse diagnóstico motivou a busca de jogos no Wordwall que abordassem os conteúdos com situações do cotidiano, estimulando trabalho em equipe, competitividade construtiva e raciocínio lógico.

Para adequar ao contexto da unidade, sem dispositivos individuais e sem QR Code, utilizei o notebook da escola e a TV da sala. A turma foi organizada por papéis rotativos: quem calcula, quem explica, quem registra e quem valida a resposta antes do clique final no jogo. Assim, todos participaram, com registro no caderno e validação coletiva.

Conteúdos e enfoques trabalhados:

- Sistema Internacional de Medidas: conversões usuais, estimativas e leitura de rótulos e avisos técnicos; problemas de proporcionalidade simples.



- Potenciação: propriedades, expoentes inteiros positivos, zero, negativos e fracionários; regularidades e erros frequentes na aplicação das regras.
- Notação científica: ordem de grandeza, operações e leitura de dados em notícias e tabelas; arredondamentos.
- Juros: noções percentuais, aplicações em situações reais de comparação de preços, descontos e parcelamentos.

1) Escreva as multiplicações na forma de potência.

a)  $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 =$

c)  $7 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7 \cdot 7 =$

b)  $5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 =$

e)  $23 \cdot 23 \cdot 23 \cdot 23 =$

c)  $10 \cdot 10 \cdot 10 =$

f)  $4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 \cdot 4 =$

2) Escreva as potências conforme a leitura:

a) oito elevado a nona potência

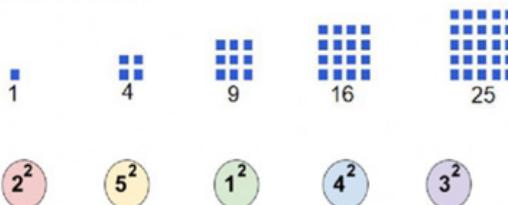
b) sete elevado ao quadrado

c) seis elevado a quinta potência

d) três elevado a primeira potência

e) doze elevado ao cubo

3) Olha que interessante, esses quadradinhos foram agrupados formando quadrados chamados de **números quadrados perfeitos**. Ligue os quadrados à potência correspondente:



$$10^{-1} = \frac{1}{10^1} = 0,1$$

$$10^{-2} = \frac{1}{10^2} = 0,01$$

$$10^{-3} = \frac{1}{10^3} = 0,001$$

$$10^{-4} = \frac{1}{10^4} = 0,0001$$

$$10^{-5} = \frac{1}{10^5} = 0,00001$$

$$10^{-6} = \frac{1}{10^6} = 0,000001$$

### Notação científica

$a \times 10^n$   
Ex.:  $1 \leq a < 10$

Ex.:

$$2300 = 2,3 \times 10^3$$



# PORCENTAGEM

## • Porcentagem de um número

$$5\% \text{ de } 40 = \frac{5}{100} \times 40 = 2$$

## • Aumento percentual

### Um aumento de 20% em 50

$$20\% = \frac{20}{100} \quad 100\% = \frac{100}{100} \quad \frac{20}{100} + \frac{100}{100} = \frac{120}{100}$$

$$\frac{120}{100} \times 50 = 60$$

## • Aumentos sucessivos

### Um aumento de 20% em 50 durante 3 meses

$$\frac{120}{100} \times \frac{120}{100} \times \frac{120}{100} \times 50 = \left(\frac{120}{100}\right)^3 \times 50 = 86,4$$

## • Desconto Percentual

### Um desconto de 10% em 140

$$10\% = \frac{10}{100} \quad 100\% = \frac{100}{100} \quad \frac{100}{100} - \frac{10}{100} = \frac{90}{100}$$

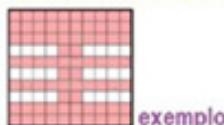
$$\frac{90}{100} \times 140 = 126$$

Prof<sup>a</sup>  
Estudante

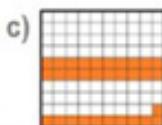
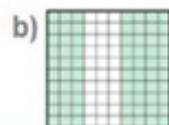
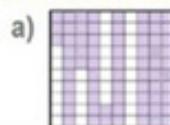
data /

### Porcentagem

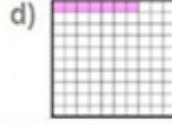
Escreva a fração, o número decimal e a porcentagem correspondente a cada parte pintada das figuras:



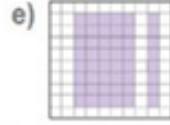
$$\frac{76}{100} = 0,76 = 76\%$$



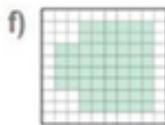
$$\frac{20}{100} = 0,20 = 20\%$$



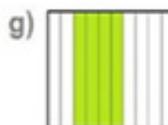
$$\frac{40}{100} = 0,40 = 40\%$$



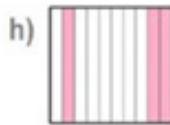
$$\frac{20}{100} = 0,20 = 20\%$$



$$\frac{30}{100} = 0,30 = 30\%$$



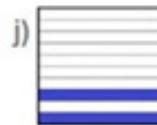
$$\frac{50}{100} = 0,50 = 50\%$$



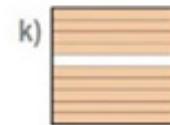
$$\frac{30}{100} = 0,30 = 30\%$$



$$\frac{40}{100} = 0,40 = 40\%$$



$$\frac{50}{100} = 0,50 = 50\%$$



$$\frac{20}{100} = 0,20 = 20\%$$



## NORMAS, PROCEDIMENTOS E ADEQUAÇÕES OPERACIONAIS

Desde o início, considerei as regras de rotina e movimento dos alunos, bem como a revista de materiais escolares. A escola da unidade não dispõe de laboratório de informática nem de dispositivos com internet para uso discente, o que inviabiliza atividades individuais online. Para contornar, projetei os jogos na TV e conduzi a resolução em tempo real, com rodízio de papéis e pausas para justificar por escrito as escolhas antes de validar no Wordwall.

Registrei também preocupações recorrentes do cotidiano: receio de “agitação indevida” em atividades lúdicas, presença de câmeras na sala e agente na porta, o que pode inibir alguns alunos. Para mitigar, expliquei metas pedagógicas, tempos, regras de fala e escuta, e alinhei previamente a dinâmica com a equipe da unidade. A ausência de estudo extraclasse foi mitigada com minis sínteses ao final de cada jogo, fixando “o que aprendi”, “onde errei” e “como posso melhorar”.

## EVIDÊNCIAS DA SEQUÊNCIA: ATIVIDADES, REGISTROS E ACOMPANHAMENTO

Durante as aulas, os estudantes verbalizavam estratégias antes de confirmar respostas no jogo, comparavam procedimentos e justificavam escolhas. Os erros recorrentes foram mapeados: deslocamento incorreto da vírgula em notação científica; confusão entre potência do produto e produto das potências; conversões no SI com fatores invertidos; percentuais aplicados fora de ordem. Esses pontos foram transformados em scripts de correção coletiva e em novos itens de prática.

Relatos típicos colhidos nas rodas de fechamento de aula: “a aula ficou menos cansativa”, “dá vontade de repetir para melhorar a pontuação”, “entendi melhor por que não posso somar expoentes nessas situações”, “aprendi observando o jeito do colega resolver”. Houve aumento de participação de estudantes tímidos, melhora na argumentação e no uso de linguagem matemática.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

A experiência converge com os PCN ao considerar jogos como contextos fecundos para propor problemas, explorar estratégias e valorizar o erro como parte do processo, estimulando planejamento de ações e tomada de decisões.



Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas (Brasil, 1998, p. 48).

Em perspectiva freiriana, a mediação buscou envolver o estudante na construção coletiva do saber e na leitura do mundo, articulando conteúdos matemáticos às necessidades concretas do grupo.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, representações e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar (Freire, 1977, p. 8-10).

A teoria das situações didáticas sustenta o papel do contrato didático, das variáveis e da validação entre pares, sobretudo quando a atividade é regulada por regras transparentes e por feedback imediato, como nos jogos do Wordwall (Brousseau, 1996). A BNCC legitima o uso criativo de tecnologias para aprender, comunicar, resolver problemas e colaborar (BNCC, 2017).

## AVALIAÇÃO FORMATIVA E VOZES DOS ESTUDANTES

A avaliação formativa ocorreu em dois momentos complementares.

Primeiro momento, roda dialogada na aula seguinte às atividades:

- Solicitação de ampliar o tempo nas questões mais difíceis para reduzir ansiedade.
- Reconhecimento da novidade e da diversão como indutores de foco e persistência.
- Relatos de que repetir o jogo para superar a própria marca favorece estudo prévio e atenção.

Segundo momento, questionário individual com duas horas para resposta, mediante consentimento:



- Indícios de avanço em potenciação e percentuais.
- Maior obstáculo em conversões de unidades compostas.

Com base nesses dados, replanejei itens graduando a complexidade, com pistas explícitas e momentos de verbalização obrigatória da estratégia antes de validar a resposta.

4) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para estudar aqui dentro?

é falta de oportunidade e espaço e muitas  
dás vezes amilhagões de diversas "formas"  
e falta de per as mãos em materiais  
como livros, canetas etc.

5) Você se sente motivado a estudar? Por quê?

Eu me sinto.  
Porque aqui eu estou tendo chance de poder  
adquirir o que não corri adiante. É uma oportunidade,  
acima das necessidades do preconceito recuperar o tempo  
perdido.

6) Você acha que as atividades educacionais oferecidas são adequadas às suas necessidades?

mais ou menos.  
Porque são privados. Vários tipos de material  
e muita das vezes só teórica e não prática.

10) O que você acha que poderia ser melhorado nas atividades educacionais oferecidas?

Em minha opinião uma educação de qualidade.  
tanto, em prática quanto, teórica;  
Por meio de atividades entre outras,  
com livros para estudos, campeonatos etc.

11) Você tem alguma sugestão para tornar a educação mais atraente e eficaz?

Sim com mais aulas práticas e inovações  
ao decorrer das atividades, tudo ao seu tempo  
devido a sua hora propostas, ginásios etc...

11) Você tem alguma sugestão para tornar a educação mais atraente e eficaz?

Sim diro que os livros educacionais estão pra  
dentro da cela, diro de matemática muito desinteressante  
sabendo também que não serve muito la dentro da cela quem mais  
estuda.

## RESULTADOS, DESAFIOS E AJUSTES

Resultados observados: maior concentração, raciocínio lógico, senso crítico e reflexivo; aulas mais atrativas; aprendizagem autônoma e ativa; cooperação entre pares; melhora na comunicação matemá-



tica. Persistiram desafios: tempo curto em itens complexos para alguns alunos e limitação de recursos individuais.

Ajustes implementados: escalonamento de tempos por nível de dificuldade; rodízio mais frequente de papéis na equipe; consolidação de três registros fixos no caderno ao final de cada aula; criação de um “quadro de erros produtivos” da turma para revisões futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Wordwall, integrado a uma sequência com objetivos claros, mediação dialógica e avaliação formativa, potencializou a aprendizagem de Matemática na EJA prisional, tornando as aulas mais atrativas, colaborativas e significativas. Verificaram-se ganhos em participação, argumentação, autonomia, persistência e monitoramento do próprio processo de aprender. Para continuidade, recomendo calibrar tempos por nível de dificuldade, ampliar bancos de itens contextualizados, institucionalizar rotinas de metacognição e fortalecer a articulação com Língua Portuguesa para leitura de enunciados e escrita de justificativas. Em contexto restritivo, inovação metodológica é possível quando se apoia em fundamentos sólidos, planejamento sensível, respeito às normas e avaliação contínua.

## REFERÊNCIAS

- BNCC. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da Matemática. In: BRUN, J. *Didática das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 35-113.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Justiça. *Plano Estadual de Educação nas Prisões do Espírito Santo*. Vitória: SEJUS, 2016. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.



SEDU/ES. *Diretrizes para a oferta de EJA no sistema prisional do Espírito Santo [documentos operacionais e portarias]*. Vitória: SEDU, 2005-2024. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.

WORDWALL. *Plataforma de atividades interativas*. Disponível em: <https://wordwall.net>. Acesso em: 10 out. 2025.

YOUTUBE. *Lista de reprodução* – conteúdos de Matemática de apoio à sequência [porcentagem; potenciação; expoente negativo; expoente fracionário; propriedades da potência; notação científica]. Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 10 out. 2025.

LEI Nº 12.012, de 6 de agosto de 2009. *Proíbe a entrada e o uso de celulares em presídios*. Disponível em: <https://www.sap.ce.gov.br/2009/08/07/lei-federal-proibe-entrada-e-uso-de-celulares-em-presidios/>. Acesso em: 10 out. 2025.

### **Mini currículo**

---

**WANDALAS SERAFIM DA SILVA**. Professor de Matemática na EEEFM Governador Lindenberg, atuando com turmas da EJA na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco. Desenvolve práticas com jogos e tecnologias educacionais voltadas à aprendizagem significativa e à formação cidadã.



# POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA POLAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## Autoria

Vanessa Bastos Rosa Dell Santo

Isabelle de Angeli Oliveira

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Centro Prisional Feminino de Colatina (CPFCOL)

## RESUMO

O continente antártico apresenta, nas últimas décadas, perda líquida de massa de gelo e mudanças ambientais com repercussões regionais e globais. Nesse cenário, o Brasil aderiu ao Tratado da Antártida e instituiu o Programa Antártico Brasileiro, garantindo presença científica e diplomática no extremo sul. Entre as iniciativas nacionais, destaca-se o Terrantar, sediado na Universidade Federal de Viçosa, que estuda solos, geomorfologia, vegetação e mudanças em ecossistemas terrestres antárticos, além de promover ações de divulgação científica. Considerando lacunas de acesso ao conhecimento em contextos de privação de liberdade, este relato descreve aulas temáticas de ciência polar e educação ambiental realizadas com turmas da EJA, no Ensino Fundamental, na Escola Estadual Águas do Rio Doce, situada no CPFCOL. As aulas integraram exposição dialogada, recursos visuais e mediação freiriana, com conteúdos sobre localização, clima, PROANTAR, vivências de campo e pesquisas brasileiras. Observou-se alto engajamento das discentes, ampliação do repertório geocientífico e valorização da ciência como bem público, demonstrando a viabilidade da ciência polar na educação prisional.

**Palavras-chave:** Antártica; mudanças climáticas; PROANTAR; educação ambiental; EJA prisional.

## INTRODUÇÃO

A Antártica exerce papel crucial na regulação climática e oceanográfica do planeta, influenciando circulação oceânica, nível do mar e balanços energéticos atmosféricos. Sínteses recentes indicam perda significativa de massa de gelo na Antártica desde 1992, com aceleração concentrada após 2012, e impactos econômicos e sociais associados à elevação do nível do mar. No Brasil, a adesão ao Tratado da Antártica e a criação do PROANTAR consolidaram a presença cien-



tífica e o compromisso com a cooperação internacional e a proteção ambiental. Inserido nesse esforço, o Terrantar articula pesquisa e extensão para aproximar a sociedade da ciência polar por meio de formações docentes, materiais educativos e relatos de pesquisa.

No campo da educação científica, experiências de popularização da ciência polar com professores e estudantes brasileiros vêm mostrando que a articulação entre pesquisadores, escolas e comunidades favorece a compreensão pública da ciência e o desenvolvimento de práticas didáticas contextualizadas. Em contextos de privação de liberdade, tal aproximação é ainda mais necessária, dada a histórica desigualdade de acesso a recursos educativos e culturais. Com esse horizonte, planejamos e executamos uma sequência de aulas sobre ciência polar para turmas da EJA, no Ensino Fundamental, da EEEFM Águas do Rio Doce, CPFCOL, com mediação alinhada a princípios freirianos de diálogo e problematização.

## METODOLOGIA PEDAGÓGICA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

A proposta conjugou dois eixos metodológicos complementares. O primeiro, expositivo e estruturante, organizou os conteúdos em tópicos progressivos e de linguagem acessível, apoiados por mapas físicos, imagens de satélite, fotografias de campo e esquemas conceituais. O segundo, dialógico-problematizador, ativou o repertório das discentes por meio de perguntas abertas, analogias com fenômenos do cotidiano e exercícios breves de leitura cartográfica.

### *Estrutura das aulas e tópicos trabalhados*

#### **Introdução à Antártica**

Localização relativa ao Atlântico Sul e à América do Sul, zonas climáticas, estações do ano no hemisfério sul, criossfera e principais feições geomorfológicas. Conceitos-chave: calotas de gelo, plataformas de gelo, geleiras, banquisa, albedo e retroalimentações climáticas.

#### **PROANTAR e presença brasileira**

Trajetória brasileira no Sistema do Tratado da Antártica, objetivos do PROANTAR, infraestrutura de apoio logístico e científico, a Estação Antártica Comandante Ferraz e navios de pesquisa. Ênfase na função da pesquisa como requisito para participação consultiva no regime antártico.



## Mudanças climáticas e Antártica

Sínteses de massa de gelo antártica desde 1992, variabilidade e tendência, limites de detecção de aceleração e implicações globais. Discussão sobre impactos econômicos estimados e o papel de medidas adaptativas.

## Vivências de campo e bastidores da ciência

Rotina dos cientistas em acampamentos, protocolos de segurança, coleta de solos e vegetação, logística, isolamento e cooperação. Debate sobre ciência como trabalho coletivo, planejamento e cultura de segurança.

## Contribuições brasileiras e Terrantar

Linhos de pesquisa em solos, geomorfologia e ecologia terrestre antártica, banco de amostras de solos, indicadores de mudança ambiental e materiais de extensão. Conexão com BNCC em Geografia e Ciências da Natureza.

## Recursos e mediação

Utilizamos uma sequência visual com mapas físicos, croquis de circulação oceânica simplificados e imagens de campo para ativar habilidades de leitura de imagem e interpretação. As perguntas orientadoras buscaram relacionar a experiência das discentes à noção de ambiente extremo, confinamento e trabalho em equipe, aproximando vivências de pesquisa antártica de situações que exigem cooperação, planejamento e cuidado com a vida coletiva.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discentes manifestaram curiosidade sobre clima, fauna e logística antártica, com destaque para questionamentos sobre transporte, comunicação, alimentação e segurança em campo. A leitura orientada de mapas ajudou a consolidar a noção de posição relativa e de hemisfério, frequentemente confundida em etapas iniciais da EJA. A explicitação do papel do PROANTAR contribuiu para compreensão da ciência como política de Estado e de sua dimensão pública.

A síntese sobre massa de gelo e variabilidade climática favoreceu a distinção entre flutuações de curto prazo e tendências de longo prazo, reduzindo equívocos típicos sobre neve, gelo marinho e calotas. Ao tratar impactos econômicos e sociais da elevação do nível do mar,



emergiram discussões sobre justiça ambiental e vulnerabilidade costeira no Brasil. A seção sobre bastidores científicos, com ênfase no trabalho colaborativo, ampliou a percepção do fazer científico para além do laboratório, reforçando a ciência como prática humana situada, segura e coletiva.

Em termos de aprendizagem, identificamos:

- a) ampliação do vocabulário geocientífico básico e de habilidades de leitura cartográfica;
- b) interesse em temas climáticos com maior senso de escala global-local;
- c) maior valorização da ciência brasileira e da cooperação internacional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência indica que a popularização da ciência polar pode ser desenvolvida com qualidade na educação prisional quando articulada a mediações visuais, atividades de leitura de mapas e um roteiro de perguntas que conecte conceitos a experiências concretas. O PROANTAR e o Terrantar oferecem base científica e materiais institucionais que fortalecem o currículo e a cultura científica escolar. Recomendamos continuidade do tema com oficinas de cartografia básica, experiências simples de albedo e análise orientada de notícias científicas, além de rodas de conversa com pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao PROANTAR, favorecendo a participação das discentes na esfera pública da ciência.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, I. O. de; MATTOS, L. F. de; CRUZ-KALED, A. C. da; HILLEBRAND, G. R. L. *O Brasil na Antártica: a importância científica e geopolítica do PROANTAR no entorno estratégico brasileiro*. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 1990. Acesso em: 03 set. 2025.
- BINTANJA, R.; VAN OLDENBORGH, G. J.; KATSMAN, C. A. The effect of increased fresh water from Antarctic ice shelves on future trends in Antarctic sea ice. *Annals of Glaciology*, v. 56, n. 69, p. 120–126, 2015. Acesso em: 05 out. 2025.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 56, de 29 de junho de 1975. Aprova o texto do Tratado da Antártica, assinado em Washington, em 1º de dezembro de 1959, e a adesão do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1975. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 75.963, de 11 de julho de 1975. Promulga o Tratado da Antártica. Brasília: Presidência da República, 1975. Acesso em: 24 set. 2025.
- CARAMELLO, N. D. A. et al. Ciência polar e a comunicação entre estudantes, educadores e cientistas. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, v. 3, n. 2, p. 340–371, 2017. Acesso em: 02 out. 2025.
- DIETZ, S.; KONINX, F. Economic impacts of melting of the Antarctic Ice Sheet. *Nature Communications*, v. 13, 2022. Acesso em: 08 out. 2025.
- IMBIE TEAM. Mass balance of the Antarctic Ice Sheet from 1992 to 2017. *Nature*, v. 558, p. 219–222, 2018. Acesso em: 01 out. 2025.
- MARINHA DO BRASIL; CIRM. *Programa Antártico Brasileiro PROANTAR*. Brasília, 2025. Acesso em: 28 set. 2025.
- MMA. *O Programa Antártico Brasileiro (PROANTAR)*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2025. Acesso em: 07 out. 2025.
- SIEDLER, G.; CHURCH, J.; GOULD, J. *Ocean Circulation and Climate: Observing and Modeling the Global Ocean*. San Diego: Academic Press, 2001. Acesso em: 26 set. 2025.
- TERRANTAR/UFV. Projeto Terrantar: histórico, acervo e linhas de pesquisa. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2025. Acesso em: 04 out. 2025
- THE IMBIE TEAM. Mass balance of the Antarctic Ice Sheet from 1992 to 2017. *Nature*, v. 558, p. 219–222, 2018. Acesso em: 30 ago. 2025.
- WOUTERS, B. et al. Limits in detecting acceleration of ice sheet mass loss due to climate variability. *Nature Geoscience*, v. 6, p. 613–616, 2013. Acesso em: 10 out. 2025.
- ARAÚJO, P. C. de; PINHO, R. D. de; CRUZ KALED, A. C. da. Análise da produção científica do Programa Antártico Brasileiro. *Em Questão*, v. 30, e-129562, 2024. Acesso em: 22 set. 2025.

### Mini currículos

**VANESSA BASTOS ROSA DELL SANTO.** Professora de Ciências no sistema prisional de Colatina, ES. Possui graduação em Farmácia, Biologia e Psicologia e mestrado em Ecologia pela Universidade de Vila Velha. Desenvolve projetos de educação ambiental e divulgação científica em turmas da EJA no CPFCOL. E-mail: vbrds10@gmail.com.

**ISABELLE DE ANGELI OLIVEIRA.** Geógrafa e mestrandona em Solos e Nutrição de Plantas na Universidade Federal de Viçosa, com atuação em pesquisa e divulgação científica vinculada à temática antártica e ao projeto Terrantar. E-mail: angeli.olivr@gmail.com.



# RAÍZES DO SABER: CIÊNCIA, VIDA E CIDADANIA NO CÁRCERE

## Autoria

Professora Sandra Batista

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco – PRBSF

## RESUMO

Este relato apresenta a experiência com turmas da EJA, nos níveis Fundamental e Médio, na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, integrando Ciências e Biologia à formação cidadã. Ao longo de seis meses, com encontros semanais de duas horas, o conhecimento científico foi trabalhado como instrumento de reflexão crítica, autocuidado e transformação social. As ações organizaram-se nos eixos corpo humano e cuidado, saúde e prevenção no cárcere, alimentação e nutrição, sexualidade e identidade, meio ambiente e sustentabilidade, por meio de rodas de conversa, diagnósticos participativos, cartazes, dramatizações, gincanas, caixa de perguntas e produção de materiais coletivos. A proposta dialogou com a pedagogia crítica e a educação popular em saúde. Observou-se maior engajamento, fortalecimento da autoestima, apropriação crítica de conceitos, mudanças no autocuidado e ampliação da consciência cidadã. Conclui-se que a educação científica humanizada no cárcere é ato político-pedagógico que reconstrói trajetórias e afirma direitos.

**Palavras-chave:** EJA; sistema prisional; pedagogia crítica; biologia e saúde; cidadania.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Biologia, quando inserido no contexto da Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais, ultrapassa a dimensão meramente técnica do ato educativo. Ensinar em um ambiente marcado pela privação de liberdade exige sensibilidade, escuta ativa e capacidade de construir vínculos de confiança, em um espaço onde os sujeitos carregam histórias interrompidas pela exclusão social, pela pobreza estrutural e pela ausência de acesso a direitos básicos. Nessa realidade, a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conhecimentos e se transforma em um espaço de resistência, reconstrução identitária e afirmação da dignidade humana.



A situação educacional da população carcerária brasileira revela a urgência de iniciativas pedagógicas nesse espaço. Segundo dados do Infopen, mais de 90% das pessoas privadas de liberdade não concluíram a educação básica, o que evidencia um histórico de negação do direito à escolarização. A ausência da escola em suas trajetórias está associada a fatores como vulnerabilidade socioeconômica, racismo estrutural, falta de políticas públicas efetivas e marginalização social. Assim, o cárcere torna-se também reflexo da exclusão escolar e social, e a presença da EJA dentro dele adquire um caráter político de reparação e reconhecimento de direitos.

A literatura educacional aponta que a EJA deve ser compreendida como espaço de valorização da experiência de vida e de diálogo entre saberes (Arroyo, 2011). No caso específico da educação em prisões, esse princípio se torna ainda mais urgente, pois os sujeitos privados de liberdade carregam não apenas lacunas de escolarização, mas também marcas emocionais e sociais profundas, decorrentes da estigmatização e da ruptura de vínculos familiares e comunitários. É nesse sentido que a escola se converte em um lugar de possibilidades, onde se pode reconstruir a autoestima, fortalecer a autonomia e criar perspectivas de futuro (Gadotti; Romão, 2001).

Inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire, o presente trabalho parte da compreensão de que a educação é prática da liberdade, isto é, um processo dialógico no qual educador e educandos aprendem juntos, problematizando a realidade para transformá-la. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Ensinar Ciências e Biologia em uma unidade prisional significa, portanto, criar condições para que o conhecimento científico seja apropriado pelos estudantes como ferramenta de reflexão, autocuidado e exercício da cidadania. A proposta de integrar temas como corpo humano, saúde, nutrição, sexualidade e meio ambiente nasce do diálogo com os estudantes, que identificaram nesses assuntos questões relevantes para seu cotidiano.

O projeto, realizado ao longo de seis meses em turmas de ensino fundamental e médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Governador Lindenbergs, Unidade Prisional do Espírito Santo, buscou articular conteúdos científicos à realidade concreta dos alunos, de forma criativa e participativa. As práticas envolveram rodas de conversa, dramatizações, elaboração de materiais educativos,



gincanas e campanhas internas, sempre pautadas pela valorização dos saberes prévios e pela construção coletiva do conhecimento. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” como atitude permanente de quem educa com os educandos (Freire, 1996, p. 15).

Assim, esta introdução apresenta os fundamentos que sustentam a experiência relatada e o objetivo principal deste trabalho, que é compartilhar a experiência pedagógica vivida, discutindo suas metodologias, seus referenciais teóricos e os resultados observados, de modo a contribuir com a reflexão sobre o papel da educação científica na EJA prisional. Ao fazê-lo, reafirma-se que investir na educação de pessoas privadas de liberdade é investir na possibilidade concreta de transformação pessoal e social, dentro e fora dos muros da prisão.

## SOBRE AS TURMAS E O AMBIENTE DE ENSINO

As turmas analisadas no contexto educacional em instituições prisionais apresentam características distintas das encontradas em ambientes escolares convencionais. A diversidade do público-alvo inclui pessoas adultas com diferentes níveis de escolaridade, experiências de vida e expectativas quanto à educação. Alguns alunos já possuíam algum histórico de estudo, embora frequentemente interrompido, enquanto outros chegam sem experiência formal significativa. Essa heterogeneidade exige estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de atender às necessidades individuais e coletivas.

O tamanho das turmas varia. Em muitos casos, o número de alunos é mais reduzido que em escolas regulares, o que facilita a atenção individualizada e o acompanhamento do progresso. Em outras situações, as turmas são maiores, exigindo planejamento cuidadoso para a participação ativa de todos. Diferentes ritmos de aprendizagem demandam adaptação constante das metodologias, para que ninguém seja deixado para trás.

O ambiente físico de ensino nas instituições prisionais apresenta desafios específicos. As salas são, muitas vezes, simples e limitadas em recursos, com carência de materiais didáticos, bibliotecas acessíveis ou tecnologias digitais. A criatividade docente torna-se determinante para contornar essas limitações, utilizando recursos disponíveis e metodologias ativas que incentivem o protagonismo dos alunos. A organização do espaço e a criação de um ambiente acolhedor contribuem para a motivação e o engajamento.



A dinâmica social exige mediação permanente e construção de confiança, já que muitos alunos trazem experiências de conflito ou traumas. Desenvolver um ambiente respeitoso, seguro e colaborativo é essencial para a aprendizagem. Trabalhos em grupo, debates, rodas de conversa e atividades culturais fortalecem vínculos e estimulam a participação.

O ambiente de ensino se estende para além da sala de aula. Oficinas, leituras coletivas e projetos culturais ampliam o campo de aprendizagem, proporcionando experiências práticas que enriquecem o desenvolvimento intelectual, social e emocional. A interação entre teoria e prática, associada a um ambiente acolhedor, favorece a construção de conhecimentos significativos e contribui para a ressocialização. No enfoque da Educação Popular em Saúde, trata-se de “superar o fosso cultural” entre saberes institucionais e dinâmicas concretas de vida (Stotz; David; Wong Un, 2005, p. 49–50).

## EIXOS TEMÁTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os eixos temáticos estruturam o currículo e orientam a seleção de conteúdos e metodologias. Em geral, contemplam língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, além de conteúdos voltados à formação cidadã e à construção de habilidades socioemocionais. Em língua portuguesa, a leitura, a escrita e a interpretação crítica incluem produção textual reflexiva e desenvolvimento da comunicação oral, essenciais para a reintegração social. A matemática é trabalhada de forma contextualizada, relacionando conceitos a situações do cotidiano, o que torna visível a utilidade prática do conhecimento.

Há forte ênfase em conteúdos de cidadania, direitos humanos, ética, cultura e consciência crítica, ampliando o repertório dos estudantes e favorecendo valores e atitudes para a convivência social e a autonomia. As práticas pedagógicas são diversificadas e flexíveis, pautadas na aprendizagem significativa, contextualizada e participativa. Entre as estratégias recorrentes, destacam-se:

**Aulas dialogadas**, com troca de experiências e reflexões, valorizando conhecimentos prévios e incentivando o debate crítico.

**Aprendizagem baseada em projetos**, permitindo exploração de temas de interesse, desenvolvimento de habilidades práticas e integração entre disciplinas.



**Leitura e produção textual**, estimuladas como instrumento de aprendizado e desenvolvimento pessoal e cognitivo, fortalecendo a comunicação e a reflexão crítica.

**Atividades culturais e artísticas**, como oficinas de música, teatro, artes visuais e rodas de conversa, que ampliam repertório, promovem socialização e auxiliam o desenvolvimento emocional.

**Uso de tecnologias simples e recursos alternativos**, com adaptação de materiais disponíveis ou criação de jogos, cartilhas e materiais visuais para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis.

A integração entre eixos e práticas garante aprendizagem contínua, contextualizada e significativa. A articulação entre conteúdos formais e experiências práticas promove desenvolvimento intelectual, social e emocional, contribuindo para a reintegração social. Esse arranjo está em sintonia com a EJA em contexto de privação de liberdade e com princípios de diálogo e participação que orientam a prática docente (Freire, 1996, p. 12; 15).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

A fundamentação teórica está ligada às concepções de educação como direito humano e como ferramenta de transformação social. A pedagogia libertadora de Paulo Freire enfatiza a educação como prática de liberdade e consciência crítica, partindo da realidade do educando, valorizando conhecimentos prévios e experiências de vida, para que o aprendizado seja significativo e voltado à autonomia (Freire, 1996, p. 12).

Além do enfoque freireano, contribuem a aprendizagem de adultos, a educação inclusiva e a perspectiva da educação como instrumento de ressocialização, que reconhecem a centralidade do diálogo, da participação e da construção de significados situados. Em educação popular, a mediação entre saberes técnicos e saberes da vida cotidiana é condição para o cuidado e para a produção compartilhada de conhecimento (Stotz; David; Wong Un, 2005, p. 49–50).

A partir desses referenciais, destacam-se princípios para o trabalho no cárcere:

- Respeito à diversidade e à individualidade, com estratégias flexíveis.
- Aprendizagem significativa, conectando conteúdos às experiências dos alunos.



- Educação dialógica e participativa, com construção colaborativa do conhecimento.
- Integração entre teoria e prática por meio de oficinas, projetos, leituras e atividades culturais.
- Promoção da cidadania e de valores éticos, envolvendo responsabilidade social, respeito, solidariedade e convivência.
- Flexibilidade e adaptabilidade diante das limitações físicas e materiais do ambiente prisional.

## RESULTADOS OBSERVADOS E REFLEXÕES

Foram identificados avanços no engajamento e na participação quando as atividades foram contextualizadas com as experiências de vida e os interesses dos estudantes. Metodologias participativas, como debates, trabalhos em grupo e projetos, incentivaram a troca de ideias, a colaboração e o protagonismo. Inclusive estudantes com histórico de desistência escolar apresentaram maior motivação ao perceber a aplicabilidade prática dos conteúdos.

Houve desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autoconfiança, resiliência, empatia e resolução de conflitos. Atividades de reflexão crítica, produção textual e rodas de conversa favoreceram a expressão de opiniões, o enfrentamento de frustrações e o senso de responsabilidade. Projetos coletivos estimularam a cooperação, o respeito mútuo e a troca de conhecimentos, reduzindo tensões e tornando o ambiente mais seguro e acolhedor. O aumento da autoestima e da percepção de pertencimento foi frequentemente relatado, impulsionando a continuidade dos estudos e a participação em práticas culturais e educativas.

Entre os desafios, permaneceram limitações estruturais, como escassez de materiais didáticos, restrição de espaço e acesso limitado a tecnologias, além da heterogeneidade dos níveis de escolaridade, que exigiu adaptação metodológica e acompanhamento próximo. O manejo de conflitos demandou mediação cuidadosa e estratégias de convivência.

Do ponto de vista reflexivo, a educação é compreendida como prática de transformação social e pessoal, com impactos que ultrapassam o desempenho acadêmico e alcançam atitudes, valores e relações. A criação de um ambiente educativo seguro e colaborativo é condição para o sucesso das ações. A flexibilidade e a criatividade docente se



mostram decisivas para superar limitações e atender às necessidades específicas de cada turma. A integração entre conteúdos e experiências, incluindo atividades culturais e oficinas, potencializa aprendizagens significativas. Em termos de cuidado e saúde, a abordagem da educação popular sustenta processos participativos de autocuidado e corresponsabilidade (Stotz; David; Wong Un, 2005, p. 50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados observados demonstram que, mesmo diante de desafios estruturais e sociais, a educação em prisões pode gerar impactos positivos profundos na vida dos estudantes. Práticas centradas na participação, no diálogo e na valorização das experiências promovem aquisição de conhecimentos e construção de competências cognitivas, sociais e emocionais, fundamentais para a reintegração e para a transformação pessoal. A perspectiva freireana permanece como referência para sustentar diálogo e autonomia nos processos formativos: “ensinar não é transferir conhecimento” e “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 12; 15).

A diversidade das turmas enriquece a aprendizagem e requer estratégias flexíveis e acompanhamento individualizado, criando oportunidades de troca de saberes e cooperação, favorecendo empatia, tolerância e trabalho em equipe. A educação prisional impacta diretamente a autoestima e o pertencimento. Ao reconhecer conquistas, mesmo que pequenas, os alunos se percebem como agentes de transformação, ampliando perspectivas de futuro.

Persistem desafios como carências materiais e acesso restrito a tecnologias, mas a criatividade e o compromisso docente ajudam a superá-los com recursos alternativos e metodologias inovadoras. É necessário que políticas públicas assegurem condições de ensino, infraestrutura e formação continuada, potencializando os efeitos positivos do processo educativo. Ao promover cidadania, ética, responsabilidade e competências socioemocionais, a educação contribui para a prevenção, para a inclusão e para a redução de reincidência, fortalecendo o tecido social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônico; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma



Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19–50. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 06 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. Registro: <https://repositorio.usp.br/item/000894489>. Acesso em: 02 out. 2025.

SENAPPEN – Secretaria Nacional de Políticas Penais. *Levantamento de Informações Penitenciárias* (INFOOPEN/SISDEPEN). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>. Acesso em: 18 set. 2025.

STOTZ, Eduardo Navarro; DAVID, Helena Maria Scherlowski Leal; WONG UN, Julio Alberto. Educação popular e saúde: trajetória, expressões e desafios de um movimento social. *Revista APS*, v. 8, n. 1, p. 49–60, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nates/files/2009/12/EducacaoPopular.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

## Mini currículo

**SANDRA BATISTA.** Professora de Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Atua na EEEFM Governador Lindenberg, Unidade Prisional, Espírito Santo.

# VIVÊNCIAS E DESAFIOS: TRANSFORMANDO VIDAS EM UM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## Autoria

Niceia Suave Ludovico

## Local de atuação

EEEFM ÁGUAS DO RIO DOCE

## Unidade prisional

PSMCOL

## RESUMO

Este relato apresenta uma experiência na Educação de Jovens e Adultos com estudantes privados de liberdade na unidade prisional de Colatina, Espírito Santo. Com abordagem qualitativa, as ações se basearam em observações, registros de aula, diálogos e atividades de resolução de problemas, jogos, leitura e escrita, entre 2018 e 2025, nos turnos matutino e vespertino, contemplando turmas do 1º e 2º segmentos. As práticas valorizaram os saberes prévios e a participação ativa, com ênfase no diálogo, na problematização e na consciência crítica. O projeto Café Literário articulou leituras, produção poética e análise de filmes como Mentes Perigosas e Escritores da Liberdade, conectando linguagem, ética e cidadania. Observou-se avanço em leitura e interpretação, expressão oral e escrita, e maior consciência de direitos. Persistem desafios, como infraestrutura precária, retirada de estudantes por questões disciplinares e grande heterogeneidade de perfis. Conclui-se que a educação prisional constitui ferramenta de transformação pessoal e social, reafirmando sua função libertadora e ressocializadora.

**Palavras-chave:** Educação Prisional; Ressocialização; Superação; Cidadania; EJA.

## INTRODUÇÃO

“A educação é a chave para abrir outros direitos humanos.” Katarina Tomasevski, Relatora Especial da ONU para o Direito à Educação.

O ingresso no sistema prisional de Colatina exigiu reelaboração de expectativas e metodologias. O ambiente, atravessado por regras e vigilância, impõe formas de disciplinamento sobre corpos e tempos escolares, o que demanda do trabalho docente um gesto de resistência pedagógica em favor de vínculos, sentido e reconhecimento. Nesse quadro, a EEEFM ÁGUAS DO RIO DOCE, inaugurada em 2024, atua com



turmas da 1<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> etapa da EJA, além de cursos profissionalizantes e projetos de remição pela leitura, acolhendo estudantes de idades e trajetórias diversas.

O objetivo deste relato é apresentar práticas, desafios e conquistas do período de 2018 a 2025, evidenciando como projetos integradores, especialmente o Café Literário, têm potencializado aprendizagem, autoria e cidadania. A experiência dialoga com uma tradição crítica que compreende a EJA como campo de afirmação de sujeitos historicamente marginalizados e como política pública de direitos, articulando mediação docente, linguagem e participação.

## LITERATURA COMO DIREITO, RESSOCIALIZAÇÃO COMO DEVER: O CAFÉ LITERÁRIO PARA EXPANDIR HORIZONTES

O Café Literário foi concebido como espaço de leitura, escuta e autoria, com 28 estudantes da EJA, entre 18 e 60 anos. As atividades reuniram recepção com café, leitura de poemas, rodas de conversa, produção de textos poéticos, socialização em murais e apresentações. A intencionalidade pedagógica foi assegurar lugar para a palavra do estudante, para a reconstrução de si e para o exercício de cidadania pelas vias da linguagem.

A fundamentação dialogou com a pedagogia problematizadora, que convoca o estudante a ler o mundo e a palavra de modo crítico, e com perspectivas que reconhecem a linguagem como trabalho social, atravessado por valores, identidades e disputas de sentido. Ao lado disso, adotou-se a compreensão de que a escola, no cárcere, pode constituir espaço de resistência, abertura de horizontes e reconstrução identitária, sem romantizações, mas com intencionalidade ética e política.

## FILMENA SALA DE AULA: CONTEXTUALIZAR, PROBLEMATIZAR, ESCREVER

O uso de filmes foi estratégico para disparar leitura crítica e produção textual. Dois títulos nortearam os encontros, sempre seguidos de debate guiado e escrita autoral.

### Mentes Perigosas (Dangerous Minds, 1995)

O longa acompanha uma professora iniciando a docência em turma considerada “difícil”, enfrentando estímulos e baixas expectativas.



No Café Literário, a exibição serviu para discutir rótulos, fronteiras entre autoridade e cuidado e a necessidade de propostas que unam linguagem, cultura e pertencimento. Em seguida, os estudantes produziram poemas e minirrelatos sobre professores que marcaram suas trajetórias, ressignificando memórias e elaborando projetos pessoais

### Escritores da Liberdade (Freedom Writers, 2007)

O filme retrata práticas de escrita de diário e projetos de leitura que conectam histórias de vida e direitos humanos. Em nossa experiência, a exibição abriu conversa sobre diário como gesto de autoria, violência simbólica e letramentos que reconhecem o lugar de fala. Na sequência, a turma escreveu cartas-diário e poemas endereçados a si no futuro, articulando esperança, planejamento e responsabilidade.

Em ambos os casos, os filmes não foram tomados como “receitas”, mas como disparadores para análise do contexto, comparação com a realidade local e produção escrita. A ênfase esteve em transformar emoção estética em reflexão, argumento e autoria.



### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MARCOS DE DIREITO**

As ações inspiraram-se em uma constelação teórica que sustenta diálogo, problematização e autoria como práticas educativas.

Paulo Freire enfatiza a educação como prática de liberdade, colocando a dialogicidade no centro da produção de conhecimento. Nessa trilha, o estudante é sujeito de leitura do mundo e da palavra, e a escola é lugar de encontro entre saberes e de construção de consciência crítica.



Carlos Rodrigues Brandão reforça que toda educação é prática social e cultural, logo depende de reconhecer os saberes trazidos pelos estudantes, criando situações de aprendizagem que partam de suas experiências e linguagens.

Perspectivas que analisam instituições de confinamento lembram que a escola em contextos de privação convive com dispositivos de vigilância e normatização, o que exige do trabalho pedagógico intencionalidade política para afirmar dignidade, tempo de estudo e direitos.

No plano normativo, a experiência dialoga com a LDB 9.394/1996, as Diretrizes Nacionais para a EJA em privação de liberdade e a Constituição de 1988, que positivam educação como direito de todos e dever do Estado. Esses marcos foram mobilizados em rodas de leitura de trechos acessíveis, conectando letra da lei, vida cotidiana e possibilidades de participação cidadã.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia foi organizada em ciclos:

**Diagnóstico dialógico:** mapeamento dos saberes prévios, interesses e experiências de leitura e escrita.

**Sequências de leitura e escrita:** poemas, crônicas curtas, diários e cartas, com atenção a gênero, propósito e leitor presumido.

**Exibição comentada de filmes:** preparação prévia, pautas de observação, debate e produção autoral.

**Jogos e resolução de problemas:** atividades lógicas e linguísticas para ampliar repertório e trabalhar cooperação.

**Socialização e feedback:** murais, leituras públicas e devolutivas formativas, com foco em progressos e reescritas.

**Registro e avaliação:** diários de bordo, rubricas simples e autoavaliações, compondo o portfólio de cada estudante.





## RESULTADOS OBSERVADOS

Foram observados avanços em leitura e interpretação, ampliação de vocabulário, maior fluência na escrita e melhoria da expressão oral. Textos passaram a apresentar mais coesão e autoria, com títulos, imagens e marcas de estilo. Nas interações, cresceram a escuta, o respeito ao turno de fala e a capacidade de argumentar sem agressividade. No plano subjetivo, emergiram sinais de autoestima e de projeto: estudantes verbalizaram objetivos acadêmicos e profissionais e buscaram concluir etapas da EJA.

A análise de filmes mostrou-se potente para discutir rótulos, discriminação e expectativas, e para reforçar a centralidade da palavra escrita como instrumento de memória e de futuro. Houve também amadurecimento no uso de instrumentos avaliativos, com autoavaliações mais analíticas sobre processos de leitura, produção e reescrita.

## DESAFIOS ENFRENTADOS

Persistem obstáculos estruturais, como limitação de acervo, falta de equipamentos e interrupções por rotinas de segurança. A heterogeneidade de perfis e trajetórias demanda planejamento diferenciado e acompanhamento próximo, o que exige tempo pedagógico e políticas de apoio. A retirada de estudantes por motivos disciplinares fragmenta sequências didáticas e impõe recombinações permanentes. Ainda assim, a cooperação entre docentes e a construção de pactos de convivência ajudaram a proteger tempos e espaços de estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência indica que a educação prisional é mais que preparação para exames: é política de reconhecimento e produção de sentidos, com efeitos cognitivos, éticos e cívicos. Projetos como o Café Literário mostram que a junção entre leitura, escrita e fruição estética gera oportunidades para elaborar dores, reconstruir narrativas e projetar futuros. Ao mesmo tempo, impõe-se o compromisso de garantir condições materiais, acervo e formação docente, para que o direito à educação se realize de forma contínua. Assim, educar no cárcere é reabrir possibilidades de vida, fortalecendo autonomia e cidadania.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19–50. Acesso em: 19 set. 2025.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008. Acesso em: 07 out. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. Acesso em: 02 out. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 out. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 03 out. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975. Acesso em: 28 set. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2003. Acesso em: 25 set. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Acesso em: 29 set. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Acesso em: 30 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Acesso em: 18 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Acesso em: 04 out. 2025.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. Acesso em: 08 out. 2025.
- GOULART, Iris Barbosa. *Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1993. Acesso em: 01 out. 2025.
- LEÃO, Silse Teixeira de Freitas Lemos. Políticas educacionais e a formação ética: elementos para iniciar a discussão. *Revista do Centro de Filosofia Educação para o Pensar*, v. 9, n. 17, 2002. Acesso em: 06 out. 2025.
- WONSOVICZ, Silvio. A educação em valores e os valores na educação. *Revista do Centro de Filosofia Educação para o Pensar*, v. 9, n. 17, 2002. Acesso em: 10 out. 2025.



## FILMES

SMITH, John N.; BERMAN, Don Simpson/Jerry. *Mentes Perigosas [Dangerous Minds]*. Estados Unidos: Hollywood Pictures, 1995. Acesso em: 15 set. 2025.

LA GRAVENAISE, Richard; DEVITO, Danny; GEORGES, Michael. *Escritores da Liberdade [Freedom Writers]*. Estados Unidos: Paramount, 2007. Acesso em: 09 out. 2025.

### Mini currículo

**NICEIA SUAVE LUDOVICO.** Graduada em Pedagogia e especializada em Psicopedagogia. Atua como pedagoga na EEEFM Águas do Rio Doce, Unidade Prisional PSMCOL. E-mail: niceia.sludovico@educador.edu.es.gov.br.



# CURSO DE INFORMÁTICA: UMA JANELA PARA O MUNDO NA EJA PRISIONAL

## Autoria

Marilson Gomes Borjaille

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco – PRBSF

## RESUMO

A oferta de um curso de Informática para estudantes da EJA em contexto prisional revelou-se estratégica para promover alfabetização digital, autoria e reintegração social. Em duas turmas de dez estudantes, com encontros no contraturno, a proposta articulou tarefas do cotidiano, produção de portfólios e colaboração entre pares, favorecendo engajamento, autoestima e ampliação de perspectivas de futuro. A experiência, viabilizada por parceria entre SEDU, SEJUS e IFES, enfrentou limitações de infraestrutura e rotinas institucionais, mas consolidou aprendizados técnicos e socioemocionais. Conclui-se que a educação profissionalizante no cárcere é meio efetivo de garantia de direitos e de reconstrução de projetos de vida.

**Palavras-chave:** Educação prisional; EJA; alfabetização digital; reinserção social; direito à educação; parcerias institucionais.

## PORAS DIGITAIS, DIREITOS REAIS: SENTIDO DO PROJETO

A implantação do curso de Informática na PRBSF respondeu a demandas dos próprios estudantes por compreender o lugar das tecnologias no cotidiano e no trabalho, superar receios de manuseio e qualificar a inserção social após o cumprimento da pena. Entendemos a formação como direito social, positivado na Constituição de 1988, na LDB e na Lei de Execução Penal, e como prática pedagógica voltada a construir autonomia e autoria em condições materiais adversas.

A ancoragem teórico-metodológica afirma a educação como prática de liberdade e processo dialógico. Como enuncia Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Tal orientação desloca o foco de adestramentos técnicos para situações de uso com sentido, nas quais os estudantes planejam, executam, revisam e validam seus próprios produtos.



## ALFABETIZAÇÃO DIGITAL SITUADA: COMO ORGANIZAMOS O TRABALHO

O curso foi organizado em dois módulos progressivos, com turmas de até dez estudantes, encontros no contraturno e avaliação formativa contínua.

**Diagnóstico e ambientação.** Mapeamos saberes prévios, expectativas e crenças sobre tecnologia; apresentamos equipamentos, combinados de uso e objetivos realistas.

**Operações básicas e segurança.** Lidamos com ligar e desligar o equipamento, reconhecimento de periféricos, organização de pastas e arquivos, noções iniciais de sistema operacional e princípios de segurança da informação.

**Ferramentas de escritório.** Trabalhamos produção e formatação de textos, planilhas simples com fórmulas básicas e gráficos, sempre a partir de documentos do cotidiano, como currículo, ofício e controle de despesas.

**Projetos e portfólios.** Em pequenos projetos, cada estudante planejou tarefas, executou, recebeu devolutiva e reescreveu, arquivando versões e autoavaliações em um portfólio individual. A lógica do portfólio favoreceu consciência de processo e autoria, coerente com a ideia de que aprender envolve conflito cognitivo produtivo e cooperação entre pares (Ferreiro, 1989).

### DENTRO DO LABORATÓRIO: MEDIAÇÃO, COOPERAÇÃO E AUTORIA

As duas turmas foram acompanhadas pela professora instrutora Fernanda Teixeira Acerbi, com suporte pedagógico direto do autor. Em grupos reduzidos, estudantes com maior familiaridade atuaram como monitores informais, explicando passos, demonstrando comandos e revisando produtos de colegas. O movimento colaborativo foi decisivo para reduzir a ansiedade de quem nunca havia operado computadores e para difundir estratégias de resolução de problemas.

A cada sequência concluída, socializávamos aprendizados e dificuldades, dando visibilidade aos avanços técnicos e aos critérios de qualidade textual. Essa dinâmica materializa a recusa do “discurso vertical” e a aposta em uma docência que se constrói com a discância: “não há docência sem discância; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 14–15). Ao transformar comandos em tarefas significativas,



consolidamos uso de títulos, parágrafos, listas e formatos funcionais, com ganhos na legibilidade e na finalidade dos documentos produzidos.

## MARCO NORMATIVO E CONDIÇÕES DE OFERTA

A experiência dialoga com dispositivos legais que asseguram educação e profissionalização a pessoas privadas de liberdade. A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado; a LDB organiza a oferta educacional; a Lei de Execução Penal prevê instrução escolar e formação profissional nos estabelecimentos penais; a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 define diretrizes para a EJA em privação de liberdade. Em termos práticos, esses marcos legitimam a organização do tempo pedagógico, a certificação e as parcerias interinstitucionais essenciais para continuidade e qualidade da oferta.

## EVIDÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Resultados observados. Houve aumento da frequência com permanência produtiva, superação do receio de “estragar” o equipamento, progresso do ligar e desligar até a elaboração de currículos e planilhas, e melhoria na coesão e na formatação de textos. No plano socioemocional, relatos de orgulho e confiança apareceram associados ao fechamento de tarefas, à exposição pública de aprendizados e ao reconhecimento entre pares.

Sentido pedagógico dos portfólios. Os portfólios individualizaram trajetórias, permitindo que cada estudante percebesse evoluções e lacunas. Essa autoobservação retroalimentou o planejamento de metas de curto prazo e a reescrita, fortalecendo a responsabilidade pelo próprio processo.

Ressignificação do tempo institucional. A previsibilidade de encontros e de entregas introduziu expectativas e rotinas de estudo, criando um contraponto formativo à lógica disciplinar do cárcere. Do ponto de vista histórico-analítico, é sabido que o dispositivo prisional organiza corpos e tempos; daí a necessidade de salvaguardar tempos de estudo e de convivência pedagógica para afirmar dignidade e projeto (Foucault, 1975).

## OBSTÁCULOS CONCRETOS E STRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

As limitações de infraestrutura, a manutenção de equipamentos, a rotatividade discente e interrupções por rotinas de segurança exigiram flexibilização do planejamento e recombinações didáticas.



As respostas incluíram materiais graduados, tutoria entre pares, retomadas frequentes e registro sistemático de passos, de modo a reduzir perdas quando havia afastamentos temporários de estudantes.

## CONCLUSÕES: TECNOLOGIA, DIREITOS E PROJETO DE VIDA

A alfabetização digital situada, mediada por diálogo e tarefas com sentido, converte aprendizagem técnica em autoria e projeto. Ao reconhecer a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos e de saberes, a escola sustenta processos de reintegração social que ultrapassam o desempenho técnico, alcançando autoestima, cooperação e cidadania. Em perspectiva freireana, “a prática educativa crítica [...] implica o pensar certo, que se realiza no exercício da curiosidade, na capacidade de indagar e de se indagar” (Freire, 1996, p. 15–16). A continuidade da iniciativa requer estabilidade das parcerias, manutenção do parque tecnológico, acervo atualizado e formação docente em serviço.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm).
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

### Mini currículo

**MARILSON GOMES BORJAILE.** Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia. Pós-graduação em Gestão Pública, Inspeção Escolar, Educação em Unidades Prisionais, Educação a Distância, Educação Especial e Gestão de Recursos Humanos. Pedagogo na Unidade Prisional de Barra de São Francisco, Espírito Santo. E-mail: marilsonborjaille@yahoo.co.br.



# EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: AONDE A LIBERDADE PODE SER ALCANÇADA SUPERANDO AS DIFICULDADES DE ACESSO AO APRENDIZADO

## Autoria

Fernanda Arçari Fachetti

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Penitenciária de Segurança Média de Colatina (PSMECOL)

## RESUMO

Neste trabalho, relatam-se questões levantadas por experiências vivenciadas no contexto da barbárie, com o propósito de que o conhecimento avance por meio de uma pedagogia contemporânea capaz de conquistar e enfrentar a barbárie de novos tempos. Pergunta-se como essa experiência pode influenciar a humanização de estudantes em privação de liberdade. O objetivo é analisar, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, limites e possibilidades da liberdade de expressão em prática extraclasse. Para tanto, realizou-se levantamento empírico das condições de trabalho e das experiências profissionais dos estudantes, fundamentado no referencial de Bernard Charlot sobre a relação com o saber, especialmente em O ser humano é uma aventura. Os resultados apontam que o ensino e a aprendizagem favoreceram nova postura diante do conhecimento, com mudança de atitude em direção a comportamentos éticos e ao reconhecimento do ser como pessoa integral. Com base em dispositivos legais e no debate educacional, sustenta-se que o exercício da liberdade na escola prisional pode favorecer a construção de um conhecimento globalizante, rompendo barreiras de desigualdade e ampliando horizontes de cidadania (Brasil, 1988; Charlot, 2019; Charlot, 2021; Charlot, 2023; Santos, 2003).

**Palavras-chave:** Liberdade; Trabalho; Estudante; Educação.

## INTRODUÇÃO

A missão de escrever sobre os estudantes e sobre o ambiente em que se encontram conduziu à apresentação de situações relevantes que precisam ser pontuadas, como a falta de acesso ao ensino na idade regular e a desigualdade social. Ao chegar a uma escola com oferta de EJA no sistema prisional, no caso a PSMECOL, a realidade é distinta, com sentinelas armadas e salas com grades que lembram



celas, o que impõe desafios pedagógicos e éticos adicionais ao cotidiano escolar.

As experiências vivenciadas no regime fechado suscitaram reflexão sobre o contexto da barbárie e a educação. Na docência de disciplinas técnicas de logística, observaram-se dificuldades de acesso ao aprendizado associadas a comportamentos inadequados e às condições institucionais do cárcere. Em consonância com a Constituição Federal, que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho, reafirma-se que o contexto prisional não suspende direitos, antes os convoca à efetivação pedagógica (Brasil, 1988, p. 117). A LDB e a Lei de Execução Penal, bem como a Resolução CNE/CEB nº 2/2010, endossam a obrigatoriedade da oferta educacional com vistas à formação humana e profissional das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 1996; Brasil, 1984; CNE, 2010).

Todos os vinte e um estudantes manifestaram interesse por aulas extraclasse, para vivenciar situações, expor opiniões e tirar dúvidas, inclusive por meio de recursos tecnológicos. Essa demanda originou a proposta de visita técnica com o tema “Qualidade dos Serviços Logísticos”. A escola, EEEFM Águas do Rio Doce, em parceria com o PSMECOL, tem assegurado, de modo seguro, processos de ensino e aprendizagem, medidas protetivas e iniciativas de convivência e apoio psicossocial, o que reforça a possibilidade de práticas pedagógicas que deem sentido à escolarização no cárcere.

No horizonte teórico, o diálogo com Bernard Charlot sustenta a centralidade da relação com o saber, compreendendo a educação como aventura humana que envolve sentido, valor e identidade dos sujeitos aprendizes (Charlot, 2019; Charlot, 2021; Charlot, 2023). Também se considera o debate de Milton Santos sobre formação humana, experiência coletiva e reinvenção de identidades na contemporaneidade (Santos, 2003).

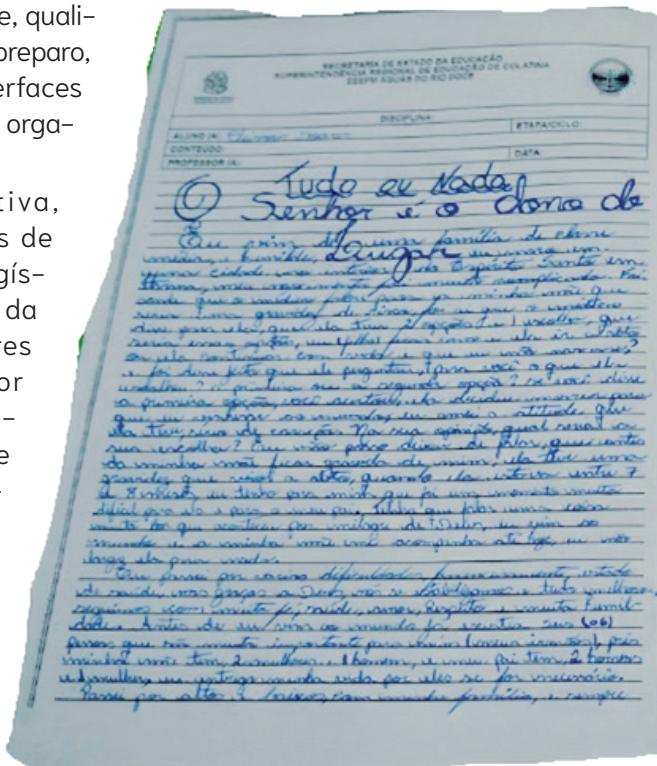
## AVENTURAS DAS PROFISSÕES

O método adotado se configura como relato de experiência pedagógica, iniciado em sala de aula e articulado à saída de estudos. Na perspectiva de logística empresarial, a evolução do campo convoca olhar para o ambiente econômico, para a organização dos fluxos e para a qualificação do trabalho, elementos que se conectam à realidade do presídio e à formação técnica pretendida pelos estudantes.

O interesse profissional ultrapassou os limites da sala. A visita técnica ocorreu em 19 de agosto de 2025, às 8h, com estudantes da 1ª Etapa M01 do curso técnico em Logística, acompanhados pela professora responsável e por agente de modelagem. Houve acolhimento no setor produtivo interno, com apresentação das etapas de corte, serigrafia, costura, revisão e expedição. A prática permitiu observar condições de higiene, qualidade dos serviços, tempos de preparo, execução da produção e interfaces com a legislação pertinente à organização do trabalho.

Como síntese formativa, consolidaram-se três eixos de estudo: planejamento da logística empresarial, benefícios da logística para colaboradores e comportamento no setor logístico. Após a visita, realizou-se roda de conversa e produção de textos temáticos em norma culta, socializados em apresentações para professores, equipe pedagógica e estudantes da escola. A atuação docente foi orientada por mediação dialógica, escuta e condução de processos cooperativos, valorizando saberes prévios e ampliando repertórios, em coerência com princípios legais e pedagógicos que reconhecem a educação como direito e caminho de reinvenção de trajetórias (Brasil, 1988; Brasil, 1984; CNE, 2010).

Registros escritos dos estudantes destacaram a conciliação entre estudo, trabalho e família, o abandono escolar pretérito e as transformações sociais recentes. Essa circulação de vozes corroborou o caráter humanizador do trabalho pedagógico e abriu espaço para questões éticas, morais, de gênero, sociais e culturais emergirem como conteúdo e método.





Na docência, foi necessário compreender experiências e comportamentos do território escolar prisional, incluindo níveis de alfabetização e de raciocínio lógico, a fim de ajustar mediações. Uma ação complementar consistiu em questionário sobre educação étnico-racial, cujas respostas de diferentes etapas ampliaram o conhecimento de histórias pessoais e coletivas. Esse movimento reforçou a ideia de educação como aventura humana e de escola como “lugar” de reconhecimento e projeção de futuros possíveis (Charlot, 2023, s. p.; Santos, 2003).

No debate sobre barbárie, Charlot retoma a acepção histórica do termo e argumenta que negar direitos e dignidade é modo contemporâneo de barbarizar, o que interpela a escola a produzir mediações éticas e de sentido (Charlot, 2019, p. 162). Em reflexão posterior, o autor questiona a ausência, nos discursos educacionais, da pergunta antropológica sobre de onde vimos e para onde vamos, convocando a construir pontes entre passado e presente nas práticas formativas (Charlot, 2021, p. 22). Tais provocações ajudaram a orientar escolhas pedagógicas que afirmam a liberdade de expressão como exercício de autoria e responsabilidade.

## CAMINHOS DE LIBERDADE NA ESCOLA PRISIONAL

Ao longo do primeiro semestre de 2025, acolhimentos, recepções e momentos de espiritualidade foram vivenciados com os estudantes, favorecendo pertencimento e adaptação a situações que passam a integrar o cotidiano escolar. A escolarização passou a operar como laboratório de experiências, com acesso, quando autorizado, a laboratório de informática, apostilas, livros didáticos e de literatura, além de materiais manipuláveis, jogos e metodologias ativas.

No plano legal, a efetivação do direito à educação em privação de liberdade encontra respaldo na Constituição e na LDB, conta com previsão específica na LEP e diretrizes próprias definidas pelo CNE. Essas normativas, tomadas em conjunto, reforçam que liberdade de aprender e de ensinar se declina, no contexto prisional, como construção de condições para que cada estudante elabore sentidos para o saber e se reconheça como sujeito de direitos (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1984; CNE, 2010).

Em termos de formação humana, evocam-se também proposições de Milton Santos sobre identidades coletivas e globalização solidária,



nas quais a escola pode operar como espaço de “condução de emoção” e de reorganização de horizontes, a partir de experiências concretas e de vínculos sociais (Santos, 2003, p. 62). Esse enfoque sustenta a centralidade de estratégias que unam estudo, trabalho e cidadania, como lavanderia, cozinha, horta, educação profissional e tecnológica em parceria com o IFES, remissão por leitura e curso técnico de logística, compondo trajetórias educativas possíveis no interior do sistema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada despertou olhar atento dos estudantes, que perceberam movimentos de humanização no cotidiano escolar do presídio. A escola passou a se aproximar de um laboratório de aprendizagens, com maior circulação de materiais e de tecnologias educacionais autorizadas. O avanço mais expressivo, porém, não se limita a equipamentos, e sim à potência do trabalho pedagógico que integra conhecimento, ética, cultura e convivência, ampliando possibilidades de participação e de autoria.

Os planejamentos mantiveram coerência com descriptores curriculares e foram executados por metodologias ativas, jogos e práticas de leitura e escrita, com ênfase em mediações que respeitam ritmos e histórias. O resultado, nas atividades e nos relatos, sinaliza fortalecimento de vínculos com a escola e ampliação de horizontes formativos. Em diálogo com Charlot, entende-se que a liberdade, quando exercida pedagogicamente, pode sustentar uma relação com o saber que reoriente percursos de vida, ao mesmo tempo em que a escola se afirma como espaço de direitos, protegido pelo ordenamento jurídico brasileiro (Charlot, 2019; Charlot, 2021; Charlot, 2023; Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 1984; CNE, 2010).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Artigo 205, Capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 19 ago. 2025.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Quaestio, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 609-612, maio/ago. 2021.

CHARLOT, Bernard. O ser humano é uma aventura: por uma antropopedagogia contemporânea. *Revista Internacional Educon*, São Cristóvão, v. 4, n. 1, e23041001, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.47764/e23041001>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SANTOS, Milton. Região, globalização e identidade. In: LIMA, Luiz Cruz (org.). *Conhecimento e reconhecimento: homenagem ao geógrafo cidadão do mundo*. Fortaleza: EDUECE, 2003, p. 53-64.

#### Mini currículo

**FERNANDA ARÇARI FACHETTI.** Graduação em Administração com Habilitação em Análise de Sistemas, UNESC. Pós-graduação em Logística e Supply Chain, UNINTER. Mestranda em Gestão Integrada do Território, UNIVALE. Coordenadora do curso de Logística e professora de disciplinas técnicas na EEEFM Águas do Rio Doce, Unidade Prisional de Segurança Média de Colatina. E-mail: affernandafachetti@gmail.com

# ARTE E RESSIGNIFICAÇÃO NO CÁRCERE: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM PATRIMÔNIO CULTURAL E TECNOLOGIA NO CONTEXTO PRISIONAL

## Autoria

Alorraine Pereira Scarpati Batista

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidades prisionais

PSMECOL; CPFCOL; PSMCOL; CDPCOL

## RESUMO

Este relato apresenta práticas de Arte desenvolvidas em quatro unidades prisionais de Colatina, articulando patrimônio cultural e tecnologia para favorecer memória, identidade e expressão criativa de estudantes da EJA. As experiências incluíram visita virtual ao Museu do Louvre, criação colaborativa de obra digital com apoio de IA, visita virtual ao Parque Nacional da Serra da Capivara e composições inspiradas em geometria e arte indígena. Em comum, metodologias dialógicas, mediação cultural e uso de recursos digitais acessíveis para ampliar repertórios e sentidos de pertencimento. Os resultados apontam engajamento, autoria e valorização de identidades, mesmo em contexto de restrições. Em diálogo com a educação crítica, a Arte mostra-se vetor de humanização e liberdade simbólica, contribuindo para reintegração social e para a afirmação de direitos culturais.

**Palavras-chave:** Arte; Educação prisional; Patrimônio cultural; Tecnologia; Identidade cultural.

## ARTE COMO DIREITO CULTURAL E LUGAR DE HUMANIZAÇÃO

A experiência se ancora na compreensão de que Arte é um direito cultural e, como tal, integra o direito à educação no cárcere. A abordagem adotada foi dialógica e problematizadora, orientando a docência a criar condições para que estudantes produzam conhecimento e sentidos, e não apenas recebam conteúdos prontos. Em termos freireanos, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (Freire, 1996, p. 12). Tal orientação legitima estratégias que conectam fruição estética, leitura crítica do mundo e autoria, ainda mais quando as condições materiais são restritas.

## PATRIMÔNIO EM REDE: VISITA VIRTUAL AO LOUVRE (PSMECOL)

Com turmas da 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> etapa, realizou-se uma visita virtual ao Louvre para aproximação de coleções e linguagens artísticas diversas. Os percursos on-line permitiram explorar salas e galerias, articulando observação, descrição e debate sobre mediação cultural e acesso a museus. A visita foi preparada com fichas de observação simples e roteiro de conversa após a fruição, convertendo visualização em leitura e escrita estética. Reforçou-se que mediações digitais ampliam o direito de acessar acervos quando barreiras físicas existem, como no cárcere. O museu disponibiliza passeios virtuais com rotas temáticas, o que favorece propostas de curadoria educativa pelos próprios estudantes.

## AUTORIA COMPARTILHADA: OBRA DIGITAL COLABORATIVA (CPFCOL)

Com alunas da 1<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> etapa, desenvolveu-se uma obra coletiva em linguagem digital. O processo começou com um estudo sobre imagens, referências e ética de uso; em seguida, uma descrição coletiva definiu elementos plásticos e simbólicos da composição. A criação digital funcionou como laboratório de linguagem visual, seguido de transposição para suportes físicos, em pequenos grupos. Tal dinâmica trabalhou agência estética, vocabulário visual e reescrita de versões, ampliando protagonismo e pertencimento. Para interpretar hibridizações entre técnicas, referências e suportes, mobilizou-se o debate sobre culturas híbridas, no qual as misturas e traduções entre matrizes culturais e tecnologias fazem parte da produção contemporânea. Ao lado, imagem gerada com uso de IA com base na descrição feita pelas alunas da turma de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> etapa.





## ARQUEOLOGIAS DA IMAGEM: SERRA DA CAPIVARA EM SALA (PSMCOL)

Com turmas da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> etapa, o trabalho sobre arte rupestre utilizou visita virtual e materiais de divulgação científica do Parque Nacional da Serra da Capivara. A mediação propôs comparar registros gráficos ancestrais e práticas contemporâneas de marcação do mundo, discutindo memória social, território e pertencimento. O PNSC reúne um dos mais importantes conjuntos de sítios arqueológicos das Américas e é reconhecido como Patrimônio Mundial, o que favoreceu abordagens interdisciplinares entre Arte, História e Ciências Humanas. A turma produziu cadernos visuais combinando desenho, anotação e legenda, articulando observação e autoria.

## GEOMETRIAS DA DIVERSIDADE: DIÁLOGOS COM A ARTE INDÍGENA (CDPCOL)

No CDPCOL, propôs-se a criação de composições inspiradas em formas geométricas e referências da arte indígena, iniciando com esboços digitais e finalizando em suportes físicos. A mediação destacou organização espacial, simetria e motivos gráficos, problematizando estereótipos e invisibilizações históricas. A sequência evidenciou como sistemas geométricos dialogam com cosmologias e modos de vida, e como o respeito às fontes e contextos é parte da ética da criação. O repertório visual resultante evidenciou autoria e cuidado com as referências culturais, favorecendo um aprendizado estético e cidadão.

## MEDIAÇÃO, IDENTIDADE E TECNOLOGIA: O QUE APRENDEMOS

As quatro experiências confirmam que fruição e criação, quando mediadas por perguntas significativas, operam como dispositivos de subjetivação e cidadania. Identidade cultural foi tratada como processo e não essência fixa, o que ajuda a ler deslocamentos e reelaborações que os estudantes fazem de si e de suas referências. Nessa chave, identidades tornam-se “mais provisórias, variáveis e problemáticas”, pedindo interpretações situadas e abertas.

No campo das políticas públicas e do patrimônio, trabalhou-se com noções básicas de educação patrimonial, entendida como processo de apropriação social do patrimônio cultural. Guias e publicações do Iphan oferecem subsídios metodológicos para desenhar percursos de leitura, registro e criação com objetos e lugares de memória, inclusive em contextos educativos não formais ou restritivos.



Para sustentar a oferta educacional, foram mobilizados marcos normativos brasileiros que dispõem sobre a educação em privação de liberdade, garantindo princípios e diretrizes para a EJA em estabelecimentos penais. A clareza desses marcos permite justificar tempos pedagógicos, materiais e rotinas de estudo.

## CONCLUSÕES: RESSIGNIFICAR O MUNDO PELAS IMAGENS

Ao integrar patrimônio cultural e tecnologias acessíveis, a disciplina de Arte abriu brechas de participação simbólica e autoria em meio a restrições do cárcere. As visitas virtuais, as obras digitais e as composições geométrico-indígenas operaram como práticas de leitura e escrita de mundo, com efeitos sobre autoestima, linguagem e pertença. Em sintonia com a educação crítica, a escola torna-se lugar para “produzir” conhecimento com os estudantes, não para depositá-lo, afirmindo a Arte como exercício de liberdade e de memória coletiva.

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Brasília, DF: MEC/CNE. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 18 set. 2025.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999. Disponível em: [https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao\\_Patrimonial.pdf](https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf). Acesso em: 03 out. 2025.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Parque Nacional da Serra da Capivara (PI)*. Brasília: IPHAN. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42>. Acesso em: 12 set. 2025.
- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Parque Nacional da Serra da Capivara [dossiê]*. Brasília: IPHAN, s. d. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Parque%20Nacional%20Serra%20da%20Capivara.pdf>. Acesso em: 19 set. 2025.
- MUSÉE DU LOUVRE. Virtual tours – Enjoy the Louvre at home. Paris: Musée du Louvre, s. d. Disponível em: <https://www.louvre.fr/en/online-tours>. Acesso em: 08 set. 2025.



MUSÉE DU LOUVRE. *The Mona Lisa in virtual reality in your own home*. Paris: Musée du Louvre, s. d. Disponível em: <https://www.louvre.fr/en/explore/life-at-the-museum/the-mona-lisa-in-virtual-reality-in-your-own-home>. Acesso em: 05 out. 2025.

### Mini currículo

---

**ALORRANE PEREIRA SCARPATI BATISTA.** Graduada em História pela Faculdade Castelo Branco; graduada em Artes Visuais pela FAVENI; graduada em Ciência da Religião pela ETEP. Pós-graduada em Gestão Escolar pela FAVENI e em Ensino de História pela FARESE. Professora DT na rede SEDU. E-mail: alorrainesc@gmail.com.



# VOZES SILENCIADAS: A ESCRITA COMO RESGATE DE IDENTIDADE E ESPERANÇA NA EJA PRISIONAL

## Autoria

Fernando Augusto Procópio Soares

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

EJA Prisional em Barra de São Francisco

## RESUMO

Este relato apresenta a experiência de atuação docente na Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, com foco na construção coletiva do livro *Vozes Silenciadas: Histórias de Superação e Esperança*. A proposta envolveu escuta ativa, estímulo à autoria e valorização das histórias de vida de estudantes em privação de liberdade. O objetivo foi promover um espaço de reflexão, expressão e reconstrução de identidades por meio da palavra escrita, contribuindo para a ressignificação de trajetórias e para o fortalecimento da autoestima dos participantes. O desenvolvimento contemplou rodas de conversa, oficinas de escrita e debates que dialogam com a realidade social dos estudantes, fomentando ambiente pedagógico sensível às suas experiências. O relato fundamenta-se na pedagogia crítica de Paulo Freire, com categorias como diálogo, escuta e conscientização, que orientaram o processo educativo. Nas considerações finais, afirma-se o papel transformador da educação em espaços de privação de liberdade, destacando que a valorização da palavra e a possibilidade de recomeço são fundamentais para a construção de nova identidade social e pessoal, em consonância com a Constituição, o PNE, diretrizes internacionais e informações públicas sobre o sistema prisional do Espírito Santo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Privação de Liberdade; Paulo Freire; Autoria; Pedagogia Crítica.

## INTRODUÇÃO

Este relato descreve uma experiência pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional do Espírito Santo. A escolha por registrar a ação decorre da relevância que a educação exerce na vida de pessoas privadas de liberdade, que, apesar das adversidades, mantêm o desejo e a necessidade de reconstruir suas trajetórias por meio do conhecimento e da expressão. O projeto consistiu na produção coletiva do livro *Vozes Silenciadas: Histórias de Superação e Esperança*, reunindo narrativas de homens em privação de liberdade que compartilharam experiências de vida, sonhos e resiliência.



A instituição onde a ação foi realizada insere-se em contexto social marcado por vulnerabilidades e exclusões históricas, que impactam diretamente o perfil dos estudantes da EJA. O ambiente prisional impõe limitações físicas e simbólicas, mas também apresenta possibilidades pedagógicas de transformação quando a educação se torna espaço de escuta, acolhimento e protagonismo. Em sintonia com a Constituição Federal, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho, fundamento que não se suspende na privação de liberdade e legitima intervenções pedagógicas humanizadoras (Brasil, 1988).

O público-alvo foi composto por homens jovens e adultos, estudantes da modalidade EJA, participantes voluntários das atividades. O objetivo é apresentar planejamento, execução e resultados da ação, destacando a palavra como ferramenta de resistência e transformação no contexto da EJA prisional, fundamentando-se na pedagogia de Paulo Freire, para quem a educação é prática de liberdade e caminho para conscientização e mudança social (Freire, 2019).

## **DESENVOLVIMENTO: CONSTRUINDO VOZES E HISTÓRIAS: EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA EJA PRISIONAL**

A experiência configurou-se como ação pedagógica que promoveu protagonismo discente por meio da produção coletiva do livro *Vozes Silenciadas: Histórias de Superação e Esperança*. O trabalho baseou-se em pesquisa de campo participativa, na qual os estudantes foram convidados a compartilhar histórias, memórias, expectativas e desafios, registrando-os por escrito em encontros presenciais conduzidos pelo docente. A metodologia valorizou adaptação dos conteúdos ao contexto social e cultural dos alunos, com abordagem diversificada para estimular debate, reflexão e escuta respeitosa, assegurando condições de participação diante de horários, segurança e dinâmicas institucionais.

Os resultados evidenciaram aumento do engajamento e ressignificação do espaço escolar como oportunidade de resgate da autoestima, reconhecimento social e construção de sentidos. Relatos como o de T.F. foram decisivos para instaurar um ambiente de aprendizagem pautado pela empatia e solidariedade, em que a escrita opera como cura, reconhecimento e reconstrução pessoal.



## NARRATIVA DE T.F. – FRAGMENTO INCLUÍDO EM VOZES SILENCIADAS

Meu nome é T.F. e desde pequeno enfrentei muitas dificuldades. Vivi na periferia de Belo Horizonte, em um lar marcado por violência familiar e abandono. Aos 8 anos, após ser expulso de casa, comecei a viver nas ruas e, sem alternativas, envolvi-me com o crime. Fui encaminhado várias vezes para a FEBEM e conheci diferentes unidades prisionais no Espírito Santo. Hoje, mesmo privado da liberdade, mantenho a esperança de recomeçar. Aprendi muito com minha trajetória e sonho em ser uma pessoa honesta, construir uma família e ajudar outros a fazerem boas escolhas, como eu gostaria de ter feito no passado (Soares, 2025, p. 21-22)

A condução das atividades pautou-se na escuta e no diálogo freireano, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos, capazes de produzir leitura crítica do mundo e de elaborar textos que os posicionem como autores de sua própria história. Em coerência com esse horizonte, manteve-se presente ao longo das oficinas a afirmação freireana, que sintetiza a dimensão coletiva do processo educativo: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão” (Freire, 2019, p. 84)

## MEDIAÇÕES, DIREITOS E ESPERANÇA: O LUGAR DA PALAVRA NA RECONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

O desenho didático articulou rodas de conversa, oficinas de escrita e debates sobre cidadania e direitos, em diálogo com marcos legais e políticas públicas. A Constituição estabelece a educação como direito, horizonte que orienta a construção de oportunidades formativas significativas, inclusive em privação de liberdade (Brasil, 1988). O Plano Nacional de Educação reafirma metas de acesso e permanência, inclusão e qualidade, que convocam ações pedagógicas concretas em espaços educativos diversos (Brasil, 2014). Documentos internacionais promovem a centralidade dos direitos humanos na educação, reforçando inclusão, dignidade e respeito como pilares de projetos formativos (UNESCO, s. d.). Informações públicas sobre o sistema prisional do Espírito Santo contribuem para situar as condições institucionais de trabalho pedagógico, sem perder de vista desafios e possibilidades (Governo do Estado do Espírito Santo, s. d.).

No cotidiano das oficinas, tais referências foram traduzidas em estratégias de linguagem e autoria: estudo de crônicas, exercícios de



escrita autobiográfica, reescritas com foco em coesão e coerência, e organização editorial do volume coletivo. Em cada etapa, os estudantes foram convidados a reconhecer sua voz, revisar escolhas linguísticas e fortalecer a autoria, compondo percursos de aprendizagem que articulam técnica de escrita, leitura do mundo e afirmação de direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato evidencia que é possível criar, mesmo em ambiente marcado por restrições, espaços de aprendizagem que respeitam a dignidade humana e promovem resiliência. O objetivo central foi alcançado: promover expressão e protagonismo por meio da produção coletiva do livro, contribuindo para autoestima, esperança e elaboração de novos sentidos de vida. O diálogo constante e a adaptação dos conteúdos ao contexto real dos estudantes foram decisivos para engajamento e relevância do trabalho.

Os desafios, entre limitações estruturais e preconceitos sociais, foram enfrentados com dedicação, sensibilidade e construção de confiança. A experiência reforça a convicção de que a educação, quando pautada na escuta e no respeito, pode ser instrumento potente de transformação pessoal e social. Impactou também a prática docente, ampliando a compreensão do papel do educador em contextos de privação de liberdade. Registros como este podem inspirar iniciativas análogas, fortalecendo políticas educativas voltadas à reintegração social e ao direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Acesso em: 18 ago. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Acesso em: 11 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Justiça. *Relatório sobre o sistema prisional*. Acesso em: 13 ago. 2025.
- SOARES, Fernando Augusto Procópio. *Vozes silenciadas: histórias de superação e esperança*. Barra de São Francisco: E.E.E.F.M. Governador Lindenberg, 2025.
- T.F. Depoimento. In: SOARES, Fernando Augusto Procópio (org.). *Vozes silenciadas: histórias de superação e esperança*. Barra de São Francisco: E.E.E.F.M. Governador Lindenberg, 2025, p. 21-22.
- UNESCO. *Direitos humanos e educação: um compromisso global*. Acesso em: 9 ago. 2025.



## Mini currículo

**FERNANDO AUGUSTO PROCÓPIO SOARES.** Graduação em Letras, Licenciatura em Pedagogia. Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação, UNIVC. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Espírito Santo, atuando na modalidade EJA Prisional em Barra de São Francisco. E-mail: fernando.apsoares@educador.edu.es.gov.br



# ENSINAR DENTRO DOS MUROS: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS PRIVADOS DE LIBERDADE

## Autoria

Wanderson Pereira Neves Feliciano

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce, Colatina, ES

## Unidade prisional

Penitenciária de Segurança Média de Colatina

## RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo da experiência do autor como docente atuante em uma unidade prisional, desenvolvendo atividades educativas para turmas da Educação de Jovens e Adultos. A partir da vivência cotidiana nos muros da prisão, discorremos sobre desafios, aprendizados e transformações pessoais e coletivas decorrentes do exercício da docência nesse contexto. O texto destaca a educação como ferramenta emancipatória e de resgate da cidadania para pessoas privadas de liberdade e defende a educação prisional como política pública essencial à reintegração social, em diálogo com marcos legais nacionais e internacionais, a pedagogia crítica e estudos sobre EJA e educação em prisões.

**Palavras-chave:** educação prisional; Educação de Jovens e Adultos; prática docente; sistema carcerário; reintegração social.

## INTRODUÇÃO

A educação em contextos de privação de liberdade desafia paradigmas tradicionais de ensino e convida a repensar o papel social da docência. A experiência de atuar como professor na EEEFM Águas do Rio Doce, em unidade prisional, revelou-se um marco na trajetória profissional e pessoal. Em um ambiente inicialmente marcado por regras rígidas e simbolismos de exclusão, consolidou-se a compreensão de que educar não se reduz a transmitir conteúdos, mas se configura como instrumento de resistência, esperança e reconstrução de subjetividades, em consonância com o direito constitucional à educação e com diretrizes específicas para a oferta educacional no cárcere.

Este relato compartilha a experiência, refletindo sobre desafios e possibilidades do trabalho pedagógico intramuros. Busca contribuir para a valorização da educação prisional como campo legítimo de



atuação docente e como política pública necessária à cidadania e à reinserção social. A reflexão ancora-se na pedagogia crítica, em marcos normativos e na prática concreta.

## ENTRE GRADES E SABERES: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A prática pedagógica foi organizada como processo dialógico e problematizador, com planejamento flexível para responder às contingências institucionais. A sala de aula constituiu refúgio simbólico e concreto, onde a escuta ativa e o reconhecimento das trajetórias de vida sustentaram o protagonismo discente. A EJA, nesse cenário, não apenas recompõe trajetórias escolares interrompidas; ela afirma sujeitos de direitos e reabre possibilidades de participação social, trabalho e continuidade de estudos.

### *O início: primeiros passos no espaço prisional*

O primeiro contato com o ambiente prisional foi marcado por surpresa, apreensão e estranhamento. Entre portões, detectores e grades, os olhares dos educandos revelavam curiosidade, esperança e uma desconfiança compreensível. Adultos privados de liberdade manifestavam sede de conhecimento e transformação. Esse momento inaugurou uma postura docente sustentada por respeito mútuo, acolhimento e valorização das experiências prévias, articulando conteúdos escolares a temas de cidadania e direitos.

### *O cotidiano da sala de aula no cárcere*

A rotina de ensino sofre interrupções por procedimentos de segurança, remanejamentos e restrições de circulação. Ainda assim, a sala de aula foi consolidada como espaço de coesão, diálogo e estudo. O currículo da EJA foi trabalhado de forma contextualizada, com leitura crítica de textos, produção de escritos autobiográficos, debates sobre história social, direitos humanos e mundo do trabalho. A construção de linhas do tempo pessoais, em paralelo a marcos históricos, favoreceu metacognição e reinterpretação de percursos de vida.

### *Desafios da docência em espaços privados de liberdade*

Desafios recorrentes incluíram infraestrutura que exige adaptações, protocolos que limitam a autonomia didática, interrupções por transferências e impactos emocionais advindos de traumas e estigmas. A resposta pedagógica combinou



planejamento por módulos, avaliação processual, tutoria entre pares, mediação socioemocional e intensa articulação com coordenação pedagógica e equipes de segurança para garantir continuidade possível dos estudos.

### ***Estratégias e práticas pedagógicas eficazes***

Foram estruturadas rodas de conversa temáticas, projetos de escrita autobiográfica, leitura orientada de textos históricos e de direitos, jornais murais e oficinas interdisciplinares de linguagem, matemática contextualizada e artes. Em todos os momentos, sustentou-se a autoria discente e a pertinência social do conhecimento escolar. O trabalho com gêneros textuais e situações de escrita reais reforçou o sentido público da palavra, ampliando autoestima e pertencimento.

### **MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS, DIREITOS E DIRETRIZES: POR QUE A EDUCAÇÃO PRISIONAL IMPORTA**

Para dar densidade normativa e ética às práticas, a ação foi permanentemente referida a marcos legais e pedagógicos que asseguram a educação como direito, inclusive em privação de liberdade. No plano constitucional, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho. Educação é direito universal que deve ser promovido com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral, à cidadania e à qualificação para o trabalho.

A Lei de Execução Penal determina que a assistência educacional compreende instrução escolar e formação profissional do preso e do internado, fundamento que legitima a presença da escola com projetos de escolarização e profissionalização articulados.

No campo específico das diretrizes educacionais, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, estabelece princípios e condições para a oferta de EJA em estabelecimentos penais, reafirmando matrícula, certificação, organização curricular, avaliação e articulações intersetoriais como responsabilidades do poder público.

A perspectiva formativa dialoga ainda com compromissos de educação em direitos humanos promovidos por organismos internacionais, que reforçam inclusão, dignidade e não discriminação como eixos da ação educativa. Programas internacionais em educação em direitos humanos enfatizam a formação de profissionais da educação e de agentes públicos para assegurar ambientes educativos inclusivos,



dignos e pautados no respeito aos direitos fundamentais, premissa que ressoa na EJA prisional.

Estudos e relatórios sobre educação em prisões, assim como a literatura de EJA, sustentam a centralidade da escola intramuros para o exercício de direitos, a continuidade de estudos e a reconstrução de projetos de vida. A população encarcerada tem direito humano à educação, e sua garantia demanda normas, diretrizes e políticas públicas específicas, com foco em acesso, permanência e qualidade, o que requer cooperação intersetorial e financiamento adequado.

### **Aprendizados e reflexões sobre a prática docente**

A docência no cárcere reafirmou que relação pedagógica é dialógica e transformadora. A escola não se limita ao ensino de conteúdos; ela fomenta pertencimento social, elaboração de sentidos e retomada de projetos. A empatia e a escuta sensível foram decisivas para enfrentar barreiras emocionais e institucionais, e para sustentar percursos de aprendizagem com avaliação formativa, autoria e participação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar em contextos de privação de liberdade exige sensibilidade, coragem e compromisso público. A escola prisional deve ser reconhecida como espaço legítimo de formação humana e cidadania. Isso implica políticas de Estado, com infraestrutura, formação de docentes e garantia do direito à aprendizagem. A experiência relatada confirma a potência transformadora da educação, que atravessa muros físicos e simbólicos e incide sobre as subjetividades, abrindo caminhos de reinserção social.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 3 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 12 set. 2025.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*, um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

INSTITUTO UNESCO no Brasil. Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. Brasília: ONU Brasil, 2012. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/60798-unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-direitos-humanos-em-portugu%C3%AA>. Acesso em: 17 set. 2025.

ORGANIZAÇÕES E PARCEIROS. Educação nas prisões brasileiras. Relatório. 2009. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioedu%C3%A7%C3%A3onaspriosesnov2009.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SOARES, Leônicio. Educação de jovens e adultos, o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?hl=pt-BR&user=1sPr3hMAAAJ>. Acesso em: 5 set. 2025.

### Mini currículo

---

**WANDERSON PEREIRA NEVES FELICIANO.** Licenciado em História pela FUNCAB. Pós-graduação em História do Brasil pela FIJ e em Artes Visuais pela FINOM. Professor na EEEFM Águas do Rio Doce, Colatina, ES. E-mail: [wanderson.npfeliciano@educador.edu.es.gov.br](mailto:wanderson.npfeliciano@educador.edu.es.gov.br)



# REMIÇÃO POR LEITURA NO SISTEMA PRISIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

## Autoria

Andreia Felippe Boscaglia

## Local de atuação

EPEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Educação Escolar nas Prisões – EJA Ensino Médio, 3º Segmento, Ciclo 4

## RESUMO

Este relato de experiência aborda a prática da remição de pena por meio da leitura no sistema prisional, analisando sua relevância pedagógica e social. A ação estimulou hábitos de leitura entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, articulando seleção participativa de obras, leitura acompanhada, produção de resumos e rodas de conversa. Observou-se que a leitura funcionou tanto como mecanismo de remição quanto como mediação cultural, ampliando repertórios, fortalecendo competências de leitura e escrita e favorecendo autoestima e projetos de vida. Em chave formativa, a leitura aproximou textos e experiências, coerente com a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 11). Conclui-se pela importância de políticas públicas que consolidem e ampliem a remição por leitura como direito educacional e estratégia de justiça social no âmbito da execução penal.

**Palavras-chave:** Remição por leitura; Sistema prisional; EJA; Letramento; Reinserção social.

## LEITURA COMO DIREITO E MEDIAÇÃO CULTURAL

A leitura, entendida como prática cultural e de formação humana, cria tempos e espaços de aprendizagem no cárcere, instituindo rotinas de estudo e de diálogo. Em perspectiva crítica, a mediação docente conecta texto e contexto, para que a leitura opere como reconhecimento de si e abertura ao outro. Em consonância com a pedagogia problematizadora, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 31), situando o livro no horizonte das experiências dos estudantes e não apenas como requisito formal de remição.



## ENTRE O LIVRO E A VIDA: ETAPAS DA PRÁTICA

Curadoria participativa de obras com acervo de romances, biografias, clássicos e literatura brasileira, incluindo títulos como Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Vidas Secas, Capitães da Areia e Quarto de Despejo. A seleção partiu de interesses do grupo, favorecendo identificação temática e regularidade de leitura.

Leitura acompanhada com perguntas-guia, marcações de trechos e diário do leitor para registro de impressões, vocabulário novo e conexões com outras obras e vivências.

Produção de resumos autorais e rodas de conversa para socialização de sentidos, com rubrica clara de avaliação formativa, contemplando compreensão global, coesão e adequação linguística.

## VOZES DA EXPERIÊNCIA: EFEITOS PEDAGÓGICOS E HUMANOS

Os registros mostraram ganhos de fluência, ampliação de vocabulário e maior segurança para ler em voz alta e escrever. Em dimensão socioemocional, apareceram autoestima, esperança e desejo de continuidade de estudos. “Ler não é um ato mecânico de decifração; é um ato de conhecimento, crítico, criador” (Freire, 1996, p. 20), formulação que se confirmou quando os estudantes relacionaram enredos e personagens a temas como trabalho, família, justiça e recomeços.

## FUNDAMENTAÇÃO E BASES NORMATIVAS

A prática se ancora na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e na Lei nº 12.433/2011, que reconhece a remição por estudo, bem como na Recomendação nº 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, que estabelece parâmetros para a remição por leitura, com critérios de seleção de obras, mediação pedagógica e avaliação por produção escrita. A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 define diretrizes para a oferta de educação em estabelecimentos penais, reforçando o caráter de direito educacional.

No campo acadêmico, estudos sobre educação em prisões indicam que processos de escolarização podem ativar reconstruções identitárias e cidadania, desde que articulados a mediações pedagógicas consistentes (Onofre, 2012). Em diálogo com teorias do currículo, entende-se a leitura como prática cultural que negocia identidades e saberes, e não mero adestramento técnico (Silva, 2011).



## MEDIAÇÕES QUE FAZEM DIFERENÇA: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Perguntas-guia de leitura, diários do leitor, rodas de conversa e devolutivas escritas individualizadas favoreceram autoria e interpretação. A produção de resumos funcionou como síntese argumentativa e registro avaliativo, evitando mecanicismo e garantindo intencionalidade formativa. Em termos de acervo, priorizaram-se obras que convidam à comparação entre mundo do texto e mundo da vida, como Quarto de Despejo, Vidas Secas e Capitães da Areia.

## RESULTADOS E APRENDIZAGENS

Consolidaram-se hábitos de leitura, melhora de compreensão e organização textual, além da percepção da leitura como tempo próprio e espaço de liberdade simbólica. Os instrumentos criados diários, resumos, fichas de acompanhamento deram transparência ao processo e robustez à validação institucional da remição.

## DESAFIOS E CAMINHOS DE CONSOLIDAÇÃO

Persistem desafios de acervo atualizado, espaços adequados e garantia de tempos regulares para estudo. O trabalho em rede com bibliotecas e parceiros pode ampliar coleções e propostas. Formação continuada de equipes e estabilidade de procedimentos, à luz das diretrizes oficiais, favorecem continuidade e qualidade. É desejável integrar a remição por leitura a projetos de letramento e certificação, ampliando seu alcance formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A remição por leitura, quando concebida como prática pedagógica rigorosa e sensível, alia direito educacional e justiça social. No cotidiano da unidade prisional, o livro operou como instrumento de estudo e como oportunidade de reposicionar a própria voz e reescrever percursos. Ampliar essa política demanda articulação entre marcos legais, curadoria de acervo, tempos protegidos, mediações qualificadas e avaliação formativa transparente, para que a leitura permaneça prática viva, capaz de configurar sentidos, afetos e projetos no presente e no pós-prisão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação



de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Recomendação nº 44*, de 26 de novembro de 2013. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição de pena pelo estudo e estabelece critérios para sua realização. Brasília, DF: CNJ, 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2269>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 12.433*, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210/1984 para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades*. Revista Polyphonía, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21212>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

### Mini currículo

---

**ANDREIA FELIPPE BOSCAGLIA**, Licenciada em Letras Português/Inglês. Professora do Projeto Remição por Leitura e de Língua Portuguesa na EEEFM Águas do Rio Doce, EJA Ensino Médio, 3º Segmento – Educação Escolar nas Prisões – Ciclo 4. E-mail informado pela autora.

# A REDAÇÃO DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

## Autoria

Daciani Wutkoski Braz

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta uma prática pedagógica realizada em unidade prisional do Espírito Santo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, com foco na produção de redações dissertativo-argumentativas. Partiu-se da leitura de textos motivadores e de debates coletivos sobre cidadania, preconceito e reinserção no mercado de trabalho. Em seguida, os estudantes produziram textos nos moldes do ENEM, com adaptação ao nível de escolaridade. A proposta foi fundamentada em abordagens dialógicas e humanizadoras, com ênfase no direito à educação em privação de liberdade e no papel da escrita como prática de liberdade e de reconstrução de identidades. Os resultados mostraram que a redação pode ultrapassar a exigência escolar, convertendo-se em instrumento de autoconhecimento, expressão e ressignificação da trajetória social. O conjunto das produções revelou leitura crítica da realidade e destacou a educação como caminho para a liberdade e para a cidadania.

**Palavras-chave:** Redação; Ressignificação; Educação Prisional; EJA; Cidadania.

## INTRODUÇÃO

A escrita é uma potência de expressão, organização do pensamento e abertura de horizontes de vida. Em contexto prisional, torna-se também prática de escuta, valorização e ressignificação de experiências. Ao trabalhar a redação dissertativo-argumentativa com estudantes da EJA, reconheceu-se que a leitura do mundo antecede e dá sentido à leitura da palavra, o que orienta os modos de selecionar temas, problematizar dilemas sociais e propor ações de intervenção.

Com base nessa premissa, a prática aqui relatada descreve o planejamento, a execução e os resultados de uma experiência de ensino de redação dissertativo-argumentativa em ambiente prisional, evidenciando seu valor como instrumento de ressignificação e de



preparo para a reintegração social. A experiência foi ancorada em referenciais que concebem a educação como prática de liberdade e em marcos legais que asseguram o direito à educação às pessoas privadas de liberdade.

## A ESCRITA COMO PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO

### *Planejamento da ação pedagógica*

O trabalho integrou leitura, debate e produção textual a partir de temas socialmente relevantes: preconceito contra egressos, desigualdades e direitos humanos. A organização metodológica privilegiou a escuta e o diálogo, com momentos de sensibilização, análise de textos motivadores, levantamento de repertório sociocultural e planejamento de tese e argumentos. Freire sustenta que ensinar supõe criar condições para a produção do conhecimento, não a sua transferência, pois “aprender, nesse sentido, é um ato de criação, não de repetição” (Freire, 1996, p. 12). A leitura do mundo, por sua vez, “precede a leitura da palavra” e torna a alfabetização uma prática de compreensão crítica da realidade (Freire, 1989, p. 11–12).

Para além de Freire, buscou-se variar as referências. Brandão lembra que “ninguém escapa da educação” porque ela acontece em muitos lugares e formas, “em casa, na rua, na igreja, na escola” (Brandão, 1982, p. 1). Arendt associa a educação à responsabilidade pelo mundo comum, afirmando que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele” (Arendt, 2011, p. 247). Essas ideias reforçaram a responsabilidade ética da escrita como intervenção no espaço público.

### *Execução da atividade*

A experiência desenvolveu-se em quatro encontros de duas horas:

**Leitura e análise de textos motivadores:** reportagens e artigos sobre estigma, violência e reinserção social, com atenção à estrutura lógica de argumentos, aos marcadores discursivos e às propostas de ação.

**Roda de conversa:** socialização de vivências, mapeando valores, causas, consequências e agentes implicados.

**Produção de redação:** cada estudante escolheu um tema debatido, formulou tese explícita, organizou argumentos consistentes e esboçou proposta de intervenção viável e respeitosa aos direitos humanos.



**Revisão e reescrita:** leitura orientada pelo grupo e pela professora, com foco em coesão, coerência, progressão temática e adequação à norma padrão.

Depoimentos dos estudantes evidenciaram o alcance formativo: “Nunca pensei que pudesse escrever sobre a vida de um jeito que fizesse sentido para os outros” (Estudante 01, 34 anos). “Escrever me fez pensar que posso mudar minha história e mostrar que não sou só meus erros” (Estudante 02, 28 anos). “Quando coloco no papel, parece que tiro um peso de dentro de mim” (Estudante 03, 40 anos).

### *Reflexão teórica e variação de autores*

A experiência dialogou com estudos sobre educação no cárcere que defendem a escola como espaço de reconstrução de identidades e ampliação de autonomia. Onofre destaca que aprender “entre as grades” exige redimensionar finalidades, métodos e relações para garantir sentido e humanidade às práticas educativas (Onofre, 2007, p. 29–33). A dimensão social da aprendizagem, decisiva para a escrita em colaboração, encontra eco em Vygotsky, para quem “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (Vygotsky, 2007, p. 60).

No plano da argumentação, trabalharam-se encadeamentos lógicos, operadores, direção ao interlocutor e proposta de intervenção. A tradição retórica lembra que a força de um texto depende da adesão do auditório a uma tese construída por razões reconhecíveis (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 45–49). Para fins didáticos, o estudo de operadores e da progressão temática foi inspirado, entre outros, em Koch e Elias, que sistematizam estratégias de produção textual e coesão (Koch e Elias, 2009, p. 67–83). Ao mesmo tempo, a crítica social não foi omitida. Saviani registra que uma teoria crítica da educação nasce do ponto de vista dos dominados, orientando a escola a enfrentar desigualdades reais (Saviani, 2008, p. 68). Com isso, a redação passou a ser compreendida como posicionamento público responsável, não apenas como cumprimento de uma tarefa escolar.

## **DIREITO À EDUCAÇÃO, CONTEXTO PRISIONAL E ARGUMENTAÇÃO**

A prática foi guiada por marcos normativos que asseguram a educação em privação de liberdade. A Constituição estabelece a



educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho (Brasil, 1988, art. 205). A Lei de Execução Penal determina que a assistência educacional compreende instrução escolar e formação profissional (Brasil, 1984, art. 17). A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 fixa princípios e condições para a oferta de EJA em estabelecimentos penais, garantindo matrícula, certificação, organização curricular, avaliação e articulações intersetoriais (Brasil, 2010).

No horizonte internacional, documentos orientadores sobre educação em direitos humanos reforçam a centralidade da dignidade, da inclusão e do combate a todas as formas de discriminação, indicadores essenciais também à proposta de redação e às práticas de leitura e debate.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os textos finais revelaram avanços em:

- a) explicitação de tese e organização de parágrafos;
- b) uso mais consciente de operadores argumentativos;
- c) repertório sociocultural ampliado, com referências a direitos, trabalho e políticas públicas;
- d) propostas de intervenção mais factíveis, articuladas a agentes, meios e finalidades;
- e) fortalecimento de autoestima e autoria, com reconhecimento da própria voz no espaço público do texto.

No plano formativo, a redação funcionou como prática de ressignificação. A escrita permitiu ordenar experiências, confrontar estigmas e desenhar perspectivas de retorno à vida em sociedade. Não se tratou apenas de cumprir uma matriz avaliativa, mas de produzir sentido e responsabilidade. Em termos de currículo e didática, a experiência confirma que a argumentação pode ser ensinada com rigor conceitual, sem perder a dimensão humana, cultural e cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de redação dissertativo-argumentativa em contexto prisional mostrou que escrever é exercício de cidadania e de cuidado de si. Ao articular leitura, debate, escrita e reescrita, o trabalho favoreceu a emergência de sujeitos que pensam publicamente



problemas comuns e propõem caminhos de ação. A educação prisional, compreendida como política pública, requer condições institucionais, materiais e pedagógicas para florescer. Experiências dessa natureza indicam que a didática da argumentação pode ser trabalhada com sensibilidade e rigor, produzindo efeitos cognitivos, linguísticos e ético-políticos relevantes. Enfim podemos afirmar: a redação, aqui, deixou de ser mero exercício escolar e tornou-se instrumento de emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ARENKT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 221–247.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 21 ago. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 03 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## Mini currículo

**DACIANI WUTKOSKI BRAZ.** Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literaturas. Pós-graduada em Gestão Escolar Integradora, Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional. Atua como professora de Língua Portuguesa na EEEFM Águas do Rio Doce, unidade PSMECOL, na EJA do Ensino Fundamental, Médio e Técnico, 2º e 3º segmento, Educação Escolar nas Prisões, Ciclos 2, 3 e 4. E-mail: daciani.wbraz@educador.edu.es.gov.br

# A EDUCAÇÃO COMO EIXO DE RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: VIVÊNCIAS DE UM DIRETOR ADJUNTO EM UNIDADE SEMIABERTA MASCULINA

## Autoria

Poliano Paranhos Polesi

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

PSMCOL

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta a trajetória de gestão educacional em uma unidade prisional de regime semiaberto masculino, sob a ótica do diretor adjunto. O texto destaca os desafios e conquistas na promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da qualificação profissional, com foco na ressocialização por meio da educação. Em 2025, a unidade alcançou a ampliação da EJA até o ensino médio e ofertou diversos cursos profissionalizantes voltados à capacitação dos custodiados. Também foi implantado o projeto Remição pela Leitura, que potencializou o protagonismo dos internos e agregou valor formativo e simbólico à prática educativa. A partir de ações pedagógicas integradas à rotina institucional, o relato evidencia que a educação no cárcere pode promover recomeços reais, fortalecer identidades e preparar para o retorno digno à sociedade.

**Palavras-chave:** Educação prisional; Ressocialização; EJA; Sistema semiaberto; Qualificação profissional; Remição pela Leitura.

## INTRODUÇÃO

A gestão prisional no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados à superlotação, precariedade estrutural e dificuldade de articulação entre segurança, assistência e educação. Nesse contexto, a promoção da educação como direito e estratégia de reintegração social torna-se uma tarefa urgente e humanizadora. Este relato compartilha a experiência de um diretor adjunto à frente da gestão educacional em uma unidade prisional de regime semiaberto masculino, com ênfase no fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e na implementação de cursos profissionalizantes como eixos de transformação.



Inspirado no diagnóstico crítico de Foucault sobre o funcionamento do poder disciplinar nas prisões, assumiu-se a educação como contraponto à reprodução da marginalização, tomando a escola como espaço de reconstrução de trajetórias e de afirmação de direitos (Foucault, 1975).

## DESENVOLVIMENTO

Desde a minha inserção na gestão da unidade, percebi que a educação precisava deixar de ser uma atividade acessória para se tornar um eixo estruturante da ressocialização. Com o apoio da equipe pedagógica e de parceiros institucionais, buscou-se ampliar o acesso dos custodiados à formação educacional e profissional.

Em 2025, um marco importante foi alcançado com a ampliação da EJA até o ensino médio, antes restrita a duas turmas de etapas iniciais e intermediárias. Esse avanço refletiu o comprometimento da gestão com a permanência dos alunos no processo formativo, reconhecendo o papel da escolarização na reconstrução de trajetórias interrompidas.

Além da educação formal, ampliamos a oferta de cursos profissionalizantes, buscando desenvolver habilidades técnicas alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Foram ofertados, em 2024:

- Informática Básica
- Auxiliar Administrativo
- Panificação
- Auxiliar de Estoque e Armazenamento
- Segurança do Trabalho
- Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão
- Pintor de Obras Imobiliárias

Em 2025, novas áreas de formação foram contempladas:

- Auxiliar Administrativo
- Empreendedorismo e Inovação
- Pedreiro de Alvenaria
- Secretariado Escolar
- Atendimento ao Cliente
- Informática Avançada
- Auxiliar de Creche



Outro avanço significativo foi a implantação do projeto Remição pela Leitura, que permitiu aos internos reduzir parte de sua pena por meio da leitura de obras literárias e produção de resenhas. O projeto, amparado legalmente pela Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, representou não apenas uma oportunidade de remição da pena, mas também uma valorização da leitura como experiência formativa e subjetiva.

Cada ciclo do projeto consistiu na leitura orientada de uma obra selecionada, acompanhada de debates e orientações de escrita. As resenhas produzidas eram avaliadas pelo professor mediador e, quando aprovadas, garantiam a remição de quatro dias de pena por obra. O impacto do projeto foi notável: internos que inicialmente resistiam à leitura passaram a demonstrar entusiasmo com os livros, a discutir ideias e a se expressar com mais segurança.

As ações educacionais também foram fortalecidas por oficinas e círculos de leitura, trabalhos em grupos, projetos interdisciplinares, exposição de trabalhos e atividades de expressão artística que incentivaram a expressão oral e escrita, o desenvolvimento crítico e o resgate da autoestima dos custodiados. Em diálogo com Arroyo, compreendemos o trabalho na EJA com sujeitos marcados por trajetórias de exclusão, o que exige práticas que reconstruam sentidos e vínculos, para além da mera instrução escolar (Arroyo, 2007).

A gestão prisional, nesse contexto, atuou como mediadora entre os direitos constitucionais dos internos e as condições objetivas do ambiente carcerário. A articulação entre os setores da unidade foi essencial para que a educação deixasse de ser uma atividade isolada e se consolidasse como política interna contínua, legítima e prioritária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida como diretor adjunto de uma unidade prisional masculina semiaberta revelou que, mesmo em contextos adversos, a educação é capaz de florescer. A ampliação da EJA até o ensino médio, a diversificação dos cursos profissionalizantes e a implantação do projeto Remição pela Leitura demonstram que a educação é mais que estratégia de ressocialização, é um direito humano e uma ferramenta de reconstrução da cidadania.

Cada ação educativa é um gesto político que se contrapõe à lógica punitiva e reafirma a dignidade do sujeito privado de liberdade. A



gestão prisional que prioriza a educação assume o papel de fomentar recomeços possíveis, fortalecer identidades e contribuir para uma sociedade mais justa e segura.

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina*

(Coralina, 1983, p. 136).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 391*, de 10 de maio de 2021.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CORALINA, Cora. *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Goiânia: UFG, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

### Mini currículo

**POLIANO PARANHOS POLESI.** Bacharel em Direito, atua como Diretor Adjunto na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina, vinculada à Secretaria de Estado da Justiça do Espírito Santo, com foco na gestão educacional e na articulação de projetos de EJA, qualificação profissional e remição pela leitura no contexto prisional. E-mail: poliano.polesi@sejus.es.gov.br

# A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL

## Autoria

Kênnia Francisca Pretti

Arthur José Pedra

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL

## RESUMO

Este relato de experiência descreve práticas pedagógicas realizadas em uma unidade prisional, destacando o papel da educação como processo de humanização e ressocialização. As atividades envolveram rodas de conversa, produções escritas, elaboração de cartazes, confecção de materiais gráficos e momentos coletivos de reflexão. O uso de recursos visuais e dados estatísticos possibilitou ampliar a compreensão da realidade dos estudantes, estimulando o protagonismo, o pensamento crítico e a valorização da identidade. As imagens e descrições apresentadas ilustram o desenvolvimento das atividades e evidenciam como a educação, mesmo em contexto de privação de liberdade, torna-se ferramenta de transformação social.

**Palavras-chave:** Educação; Sistema Prisional; Humanização; Ressocialização; Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A educação em espaços de privação de liberdade é direito previsto na Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Execução Penal. No contexto prisional, a escola precisa superar a lógica da mera transmissão de conteúdos para constituir-se como espaço de diálogo, reflexão crítica e ressignificação da vida.

Conforme Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 24). Em ambientes de contenção, essa visão se articula à ideia de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, de modo que o conhecimento escolar dialogue com as experiências concretas dos educandos (Freire, 1989, p. 8).

Este relato apresenta experiências pedagógicas desenvolvidas com internos da EJA, evidenciando como a prática educativa, ancorada em



marcos legais e em referenciais da educação crítica, contribui para a humanização, a aprendizagem significativa e a construção de novas perspectivas de vida.

## EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE HUMANIZAÇÃO

### *Planejamento da ação pedagógica*

O planejamento partiu do princípio de que a aprendizagem se torna significativa quando dialoga com a realidade dos estudantes. Foram propostas sequências que uniram conteúdos curriculares, reflexão crítica e valorização da identidade, em sintonia com as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais e com a BNCC.

As atividades contemplaram:

- Rodas de conversa temáticas sobre cidadania, mercado de trabalho e combate ao racismo.
- Produções escritas e artísticas, como elaboração de cartazes e textos reflexivos.
- Análise de dados e gráficos, discutindo questões sociais e culturais com apoio da Matemática e da Estatística.
- Apresentações coletivas, favorecendo a circulação de saberes e o fortalecimento da autoestima.

A equipe pedagógica e os professores atuaram de modo integrado desde a abertura das ações, reforçando que o currículo organiza experiências formativas e oportunidades de reconhecimento social. Em diálogo com Saviani, a escola socializa o saber sistematizado e cria condições para sua apropriação crítica por sujeitos historicamente excluídos (Saviani, 2008, p. 45).



Figura 1 – Abertura das atividades pedagógicas com professores e internos.



### Execução das atividades

#### 1. Produção de materiais educativos

Os internos confeccionaram cartazes e folders sobre racismo e igualdade racial, articulando leitura, escrita e expressão artística, permitindo selecionar informações, transformar dados em linguagem visual e formular argumentos. Onofre assinala que a escola da prisão pode constituir-se como espaço de construção de identidades quando reconhece direitos e oferece voz aos sujeitos (Onofre, 2007, p. 27).

Figura 2 – Produção de cartazes e folders pelos estudantes da EJA no sistema prisional.



## 2. Estatística e interpretação de dados

O grupo produziu gráficos de barras sobre escolaridade e referências culturais da turma, discutindo trajetórias de abandono escolar, discriminação e perspectivas de continuidade de estudos. Arroyo lembra que os sujeitos da EJA trazem histórias, tempos, trabalhos e culturas, que precisam ser reconhecidos como parte do processo formativo (Arroyo, 2013, p. 418). A leitura de dados, nesse sentido, abriu caminho para leituras sociais e tomada de decisão pedagógica.

Figura 3 – Gráfico de quantidade de alunos por série.

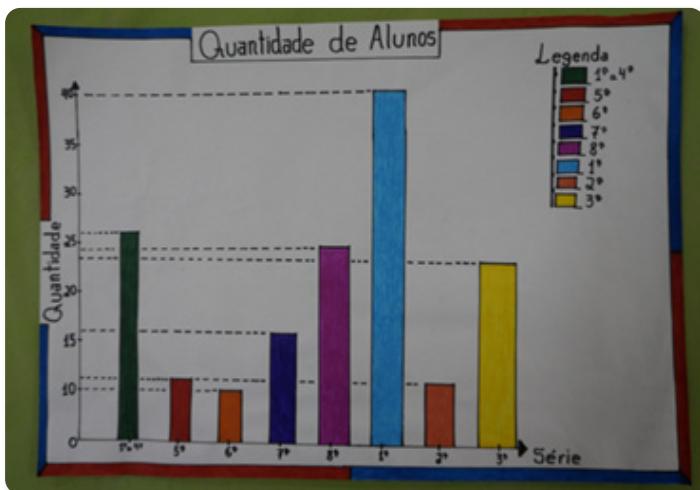


Figura 4 – Gráficos comparativos sobre descendência cultural da turma.





### **3. Produção escrita e reflexões pessoais**

Foram propostas escritas individuais que abordaram projetos de vida, desafios e expectativas. A escrita funcionou como espaço de expressão e ressignificação, alinhada à compreensão freireana de que a leitura do mundo sustenta a leitura da palavra e dá sentido às práticas de linguagem (Freire, 1989, p. 8).

Figura 5 – Interno realizando atividade de produção escrita.



### **4. Ensino formal e continuidade curricular**

As aulas regulares de Ciências e de outras áreas garantiram continuidade curricular, habilidades de estudo e ampliação de repertórios. Mesmo com interrupções institucionais, a sequência didática clara e adaptável preservou o vínculo pedagógico e a progressão das aprendizagens, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2/2010.

Figura 6 – Aula expositiva com internos em sala de aula no sistema prisional.



### *Fundamentação teórica e marcos normativos*

O trabalho apoiou-se em três eixos.

Direitos educacionais: a Constituição estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho. A LEP prevê assistência educacional, abrangendo instrução escolar e formação profissional. As Diretrizes Nacionais de 2010 para a educação em prisões organizam princípios, matrícula, certificação e avaliação.

Educação como prática de liberdade: a perspectiva freireana orientou a centralidade do diálogo, da problematização e da autoria, articulando leitura de mundo, repertório cultural e intervenção responsável por meio da palavra escrita.

Formação humana integral: a BNCC destaca competências cognitivas, socioemocionais e éticas, alinhadas à promoção da dignidade, do respeito e da participação cidadã, dimensões decisivas em contextos de privação de liberdade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A experiência evidenciou:

- Apropriação de procedimentos de estudo e de produção textual, com melhor organização de ideias, uso mais consciente de operadores e coerência argumentativa.**



- Ampliação do repertório sociocultural por meio de leituras, análise de dados e debates, com referências a direitos, trabalho e políticas públicas.
- Sentimento de pertencimento, fortalecimento da autoestima e reconhecimento de autoria, expressos nas produções e nas falas dos estudantes.
- Integração entre áreas do conhecimento, com destaque para articulações entre Língua Portuguesa, Ciências Humanas, Matemática e Arte.

Os achados reforçam que a escola no cárcere não deve reduzir-se a compensar lacunas escolares, mas afirmar direitos e favorecer processos de subjetivação. Em termos de gestão pedagógica, a ação indicou a relevância de planejamento flexível, avaliação processual e parcerias intra e interinstitucionais para garantir continuidade e qualidade.

## LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

As principais limitações referem-se a interrupções de rotina, restrições de circulação e disponibilidade variável de materiais. Recomenda-se:

Fortalecer a articulação entre escola, administração prisional e redes externas para garantir regularidade das aulas e dos projetos.

Ampliar acervo bibliográfico e materiais de escrita, desenho e estatística, favorecendo a produção de materiais autorais.

Assegurar formação continuada de docentes para o trabalho com EJA em contexto prisional, com foco em direitos humanos, currículo integrado e avaliação formativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que a educação no sistema prisional, quando realizada de forma dialógica, crítica e humanizadora, é capaz de transformar vidas. Cada cartaz, gráfico e texto produzido simboliza um passo na reconstrução de trajetórias interrompidas pela exclusão social. Investir em práticas humanizadoras é investir em dignidade, cidadania e esperança, reafirmando a escola como espaço de estudo, palavra e futuro.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Docência, formação e profissionalidade. In: ROCHA, E.; CINARO, J.; FUAN, S. (Orgs.). *Do ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 411-423.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em prisões. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 8.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 24.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 27.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 45.

### Mini currículos

**KÊNNIA FRANCISCA PRETTI.** Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia, em Pedagogia Empresarial, em Neuropsicopedagogia Clínica e em Prevenção às Violências, Promoção da Saúde e Cuidado Integral. Atua como pedagoga na EEEFM Águas do Rio Doce, unidade PSMECOL, na EJA Ensino Fundamental, Médio e Técnico, 1º, 2º e 3º segmento, Educação Escolar nas Prisões, Ciclos 1, 2, 3 e 4. E-mail: kennia.pretti@educador.edu.es.gov.br

**ARTHUR JOSÉ PEDRA.** Licenciado em Educação Física. Pós-graduado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atua como coordenador pedagógico na EEEFM Águas do Rio Doce. E-mail: arthur.pedra@educador.edu.es.gov.br



# COMO PROCEDE A ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

## Autoria

Kethlen Galo da Silva

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

PSMECOL

## RESUMO

Este relato de experiência discute como se desenvolve o processo de alfabetização no sistema prisional, destacando os principais desafios e possibilidades da prática pedagógica nesse contexto. A ação pedagógica relatada consistiu em atividades de leitura e escrita com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) privados de liberdade, que em sua maioria apresentavam dificuldades básicas de letramento. O objetivo foi promover avanços na alfabetização e refletir sobre os sentidos da escolarização na prisão. Durante as aulas, os estudantes foram estimulados a reconhecer letras, formar palavras e construir frases relacionadas ao cotidiano, valorizando sempre sua participação ativa. Alguns depoimentos evidenciaram a importância da alfabetização, não apenas como ferramenta prática, mas como porta de entrada para novas perspectivas de vida. Como resultado, a experiência demonstrou que, mesmo diante de limitações estruturais, a alfabetização no sistema prisional pode se constituir em espaço de resgate da autoestima, de construção de identidade e de preparação para a reintegração social. O relato reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a EJA nas prisões, com foco na alfabetização de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Sistema Prisional; Educação de Jovens e Adultos; Reinserção Social.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação, pois permite o acesso à leitura e à escrita, possibilitando ao sujeito novas formas de participação social. No contexto prisional, a alfabetização representa um direito fundamental e uma oportunidade de ressignificação da vida, muitas vezes marcada por trajetórias de exclusão.

Este relato de experiência foi desenvolvido em uma unidade prisional do Espírito Santo, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.



O público-alvo foram estudantes privados de liberdade com diferentes níveis de escolaridade, desde aqueles totalmente não alfabetizados até os que possuíam conhecimentos rudimentares de leitura e escrita. O contexto é caracterizado por desafios, como a falta de materiais didáticos adequados e o tempo reduzido de aula, mas também por grande interesse dos estudantes em aprender.

O objetivo deste relato é analisar como se dá a alfabetização no sistema prisional, destacando práticas pedagógicas, desafios e possibilidades observadas durante a ação.

## CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CÁRCERE

### *Planejamento da ação pedagógica*

A ação de alfabetização foi planejada de forma a contemplar atividades práticas, lúdicas e contextualizadas, que pudessem dialogar com a realidade dos estudantes em privação de liberdade. Foram utilizados recursos como cartazes com o alfabeto, jogos de palavras, leitura de pequenos textos e produção de frases coletivas, sempre considerando o nível de conhecimento de cada aluno.

Além disso, buscou-se incluir elementos do cotidiano da prisão e da vida em sociedade, de modo que o aprendizado se mostrasse útil e significativo. A metodologia teve como referência a perspectiva freireana, que valoriza a leitura do mundo como parte do processo de aprender a ler a palavra (Freire, 1989). O planejamento também incluiu momentos de avaliação contínua, permitindo acompanhar o progresso individual e coletivo dos estudantes e ajustar as atividades conforme suas necessidades.

### *Execução da atividade*

A experiência foi realizada em encontros semanais, com duração de duas horas, ao longo de dois meses. Em cada encontro, os estudantes eram incentivados a identificar letras, formar palavras e escrever frases relacionadas à sua realidade. Em algumas aulas, utilizou-se música como recurso didático, trabalhando letras simples que permitiam exercícios de leitura e escrita. Em outras, foram aplicados jogos de memória com sílabas e palavras, que estimularam tanto a aprendizagem quanto a socialização entre os participantes.



Durante a atividade, surgiram falas significativas, que demonstraram a importância do processo de alfabetização:

- “Agora consigo escrever meu nome inteiro, isso me deixa feliz” (Estudante 01, 41 anos).
- “Quero aprender a ler para escrever carta para minha filha” (Estudante 02, 36 anos).
- “Nunca tive coragem de falar que não sabia ler, mas aqui eu aprendi a juntar as letras” (Estudante 03, 39 anos).

Esses depoimentos evidenciam que o aprendizado não se restringe ao domínio da técnica de leitura e escrita, mas envolve também autoestima, reconhecimento e desejo de mudança. A cada pequeno avanço, os estudantes celebravam conquistas que, para eles, representavam grandes transformações.

### Reflexão teórica

Freire (1989) afirma que a alfabetização deve ser entendida como prática de liberdade, na medida em que possibilita aos sujeitos compreenderem criticamente sua realidade e transformá-la. No sistema prisional, essa ideia é reforçada pela Lei de Execução Penal, que prevê a educação como direito de toda pessoa privada de liberdade.

Além disso, estudos como os de Onofre (2007) apontam que a alfabetização nas prisões contribui para a construção de identidade, para o resgate da cidadania e para a redução da reincidência criminal. Quando um estudante consegue ler um texto simples, assinar seu nome ou escrever uma carta, não está apenas adquirindo habilidades técnicas, mas reconstruindo sua própria história.

Nesse sentido, a alfabetização em contextos de privação de liberdade vai muito além da aprendizagem escolar, pois se torna um ato político e humanizador. Como afirma Freire, “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 67). Essa concepção reforça que o processo de alfabetização no cárcere, mesmo diante de limitações estruturais, é capaz de abrir caminhos para novas formas de participação social e de reintegração, fortalecendo a dignidade dos sujeitos privados de liberdade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a alfabetização no sistema prisional é um processo permeado por inúmeros desafios, como a escassez de recursos pedagógicos, o tempo reduzido para as atividades, a falta de materiais didáticos adequados e, muitas vezes, a ausência de formação específica dos professores para lidar com esse contexto. Além disso, a rotatividade dos estudantes, causada por transferências ou mudanças no regime prisional, representa um obstáculo adicional para a continuidade do processo de aprendizagem.

Entretanto, apesar de tais dificuldades, a prática pedagógica realizada revelou grandes possibilidades. Os estudantes demonstraram interesse genuíno, engajamento nas atividades propostas e motivação para superar suas limitações. Muitos relataram que aprender a ler e escrever os aproximava de seus familiares, pois agora podiam escrever cartas, ler mensagens ou simplesmente assinar o próprio nome, gestos simples, mas que carregam grande significado humano.

Nesse contexto, a alfabetização mostrou-se como prática de liberdade e de construção de novos horizontes. Para sujeitos privados de liberdade, aprender a ler e escrever representa não apenas um avanço intelectual, mas também uma possibilidade concreta de ressignificação de suas trajetórias. A cada palavra escrita e a cada texto lido, os estudantes reafirmaram sua capacidade de aprender e de projetar novos caminhos para a vida em liberdade.

Os resultados obtidos, ainda que modestos, representam conquistas significativas para os participantes e apontam para a importância da continuidade e do fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos nas prisões. É fundamental que sejam criadas condições estruturais e pedagógicas que assegurem o direito à alfabetização, ampliando a oferta de professores, materiais didáticos e metodologias adaptadas ao contexto carcerário.

Conclui-se que investir em alfabetização no sistema prisional significa não apenas garantir o direito à educação, mas também construir caminhos para a cidadania, para a autonomia e para a reinserção social. A alfabetização, nesse cenário, se consolida como uma ferramenta essencial de dignidade e de transformação, reafirmando o papel da educação como prática humanizadora e emancipatória.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm). Acesso em: 19 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: direito humano ou serviço penitenciário? Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

### Mini currículo

**KETHLEN GALO DA SILVA.** Licenciada em Pedagogia (2022). Atua como professora da EJA Ensino Fundamental, 1º segmento, na EEEFM Águas do Rio Doce, unidade PSMECOL, no projeto Educação Escolar nas Prisões, Ciclo 1. E-mail: [kethlen.gsilva@educador.edu.es.gov.br](mailto:kethlen.gsilva@educador.edu.es.gov.br).



# ENSINAR DENTRO DOS MUROS: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## Autoria

Wanderson Pereira Neves Feliciano

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

Penitenciária de Segurança Média de Colatina – PSMECOL

## RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo da experiência do autor como docente atuante em uma unidade prisional, desenvolvendo atividades educativas para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da vivência cotidiana nos muros da prisão, discute-se desafios, aprendizados e transformações pessoais e coletivas decorrentes do exercício da docência nesse contexto. O texto destaca a educação como ferramenta emancipatória e de resgate da cidadania para pessoas privadas de liberdade, defendendo a educação prisional como política pública essencial para a reintegração social. O relato ancora-se em marcos legais e em referenciais da pedagogia crítica, articulando fundamentos teóricos, práticas de sala e reflexões sobre gestão pedagógica no cárcere. Foram preservados integralmente os trechos originais do autor e adicionadas ampliações teóricas e normativas, com citações e referências em formato ABNT.

**Palavras-chave:** Educação prisional; Educação de Jovens e Adultos; Prática docente; Sistema carcerário; Reinsersão social.

## INTRODUÇÃO

A educação em contextos de privação de liberdade é uma área que desafia paradigmas tradicionais de ensino e nos convida a repensar o papel social da docência. A experiência de atuar como professor em uma unidade prisional EEEFM Aguas do Rio Doce, revelou-se um marco na minha trajetória profissional e pessoal. Ao ingressar nesse ambiente, inicialmente marcado por regras rígidas e simbolismos de exclusão, emergiu a compreensão de que a educação transcende o simples ato de transmitir conhecimento, configurando-se como um instrumento de resistência, esperança e reconstrução de subjetividades.

Este artigo visa compartilhar essa experiência, refletindo sobre os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico dentro dos muros



da prisão. O relato busca contribuir para a valorização da educação prisional como um campo legítimo de atuação docente e como uma política pública necessária para a promoção da cidadania e reinserção social. A reflexão aqui proposta está ancorada em fundamentos teóricos da pedagogia crítica, na legislação vigente e na prática concreta vivenciada.

## ENTRE GRADES E SABERES: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

A educação em contextos de privação de liberdade é uma área que desafia paradigmas tradicionais de ensino e nos convida a repensar o papel social da docência. A experiência de atuar como professor em uma unidade prisional revelou-se um marco em minha trajetória profissional e pessoal. Ao ingressar nesse ambiente, inicialmente marcado por regras rígidas e simbolismos de exclusão, emergiu a compreensão de que a educação transcende o simples ato de transmitir conhecimento, configurando-se como um instrumento de resistência, esperança e reconstrução de subjetividades.

O presente artigo visa compartilhar essa experiência, refletindo sobre os desafios e possibilidades do trabalho pedagógico dentro dos muros da prisão. O relato busca contribuir para a valorização da educação prisional como um campo legítimo de atuação docente e como uma política pública necessária para a promoção da cidadania e reinserção social. A reflexão aqui proposta está ancorada em fundamentos teóricos da pedagogia crítica, na legislação vigente e na prática concreta vivenciada.

### O INÍCIO: PRIMEIROS PASSOS NO ESPAÇO PRISIONAL

O primeiro contato com o ambiente prisional foi marcado por sentimentos contraditórios, surpresa, apreensão, insegurança e estranhamento. O cenário, repleto de barreiras físicas como portões, detectores, grades, e procedimentos rigorosos de segurança, impunham um clima tenso. Contudo, a entrada na sala de aula revelou um ambiente distinto, onde os olhares dos educandos expressavam curiosidade, esperança e, ao mesmo tempo, uma desconfiança natural diante do desconhecido.

Os alunos, em sua maioria adultos privados da liberdade física, manifestavam sede por conhecimento e transformação pessoal. O contexto permitia compreender a educação não apenas como direito



constitucional, mas como oportunidade real de reconstrução pessoal e social. Esse momento inaugural foi crucial para moldar a postura docente baseada na escuta ativa, no respeito mútuo e na valorização das histórias individuais.

Para orientar o trabalho, assumiu-se a perspectiva freireana segundo a qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 24). O horizonte legal também se mostrou estruturante: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). No âmbito específico do cárcere, a Lei de Execução Penal determina que “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (Brasil, 1984, art. 17).

## O COTIDIANO DA SALA DE AULA EM CONTEXTO PRISIONAL

A rotina de ensino em unidades prisionais é permeada por desafios logísticos e institucionais que afetam diretamente o processo pedagógico. As aulas frequentemente sofrem interrupções decorrentes das dinâmicas de segurança interna, tais como revistas, chamadas e movimentações. Embora os recursos sejam variados e, em alguns momentos, contemplem tecnologias, as condições impõem adaptações constantes no planejamento e na execução das atividades.

Apesar dessas circunstâncias, a sala de aula tornou-se espaço de refúgio e construção coletiva. Foi possível consolidar um ambiente de confiança, em que diálogo e expressão de ideias eram estimulados. O currículo da EJA foi trabalhado com ênfase na contextualização da realidade dos educandos, tratando cidadania, direitos humanos, história de vida e crítica social. A composição escrita comparando a linha do tempo histórica com a linha do tempo pessoal mostrou-se recurso fértil para que os estudantes narrassem trajetórias, identificassem inflexões e reconhecessem possibilidades de mudança.

A literatura especializada reforça essa direção. Ao discutir a escola no cárcere, Onofre sustenta que a educação deve “afirmar o direito à palavra, ao estudo e à autoria” para produzir reconhecimento e pertencimento em contextos de exclusão (Onofre, 2007, p. 27). Em chave curricular, a BNCC enfatiza a integração entre conhecimentos,



cultura e vida pública, indicando que competências cognitivas, socioemocionais e éticas precisam ser desenvolvidas de forma indissociável, inclusive em situações de privação (Brasil, 2018, p. 8-10).

## **DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM ESPAÇOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

O exercício docente no cárcere demanda resiliência e criatividade. Entre os obstáculos observados, destacam-se a necessidade de adequar espaços e materiais, a insegurança institucional que limita a autonomia pedagógica, a descontinuidade de percursos por transferências e decisões judiciais e as barreiras emocionais de estudantes com trajetórias de rejeição social e baixa autoestima.

Ainda assim, a atuação se fortaleceu com apoio da coordenação pedagógica e de agentes penitenciários, além do engajamento discente. Em perspectiva crítica, Soares sublinha que políticas e práticas de educação nas prisões devem reconhecer a escolarização como direito, e não como prêmio, de forma a evitar “a redução da escola a instrumento disciplinar” e potencializar processos formativos (Soares, 2015, p. 19-21).

## **ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICAZES**

Rodas de conversa temáticas promoveram diálogo e vínculos, projetos de escrita autobiográfica sustentaram identidade e autoestima, leituras críticas de textos históricos favoreceram consciência social e cidadania, e jornais murais articularam cultura, saúde, direitos e atualidades. O reconhecimento das trajetórias pessoais esteve no centro das ações, reforçando autoria e protagonismo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 orienta que a oferta educacional em prisões assegure matrícula, avaliação, certificação e materiais em consonância com a educação básica, observando especificidades do contexto (Brasil, 2010, art. 3º e art. 6º). Esse marco foi tomado como referência para organização de rotinas, registro de aprendizagens e itinerários formativos.

## **APRENDIZADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE**

A experiência mostrou que a relação pedagógica é dialógica; professor e estudantes aprendem na troca de saberes. A educação no cárcere afirma direitos e pode operar como contraface da exclusão,



ressignificando subjetividades. O conceito freireano de leitura de mundo é decisivo para mobilizar repertórios vividos e produzir sentido escolar, “pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra e continua com ela” (Freire, 1989, p. 11–12).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar em contextos de privação de liberdade requer sensibilidade e compromisso social. A escola prisional não é apêndice do sistema punitivo, mas espaço legítimo de formação humana e cidadania. Valorizá-la como política pública exige investir em infraestrutura, formação de docentes e garantia do direito à aprendizagem, com gestão intersectorial entre educação e administração penitenciária.

A experiência relatada indica que o trabalho pedagógico, quando ancorado em direitos e na pedagogia crítica, ultrapassa os muros e alcança trajetórias, projetos de vida e perspectivas de reintegração social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/I7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I7210.htm). Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em prisões. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 24.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11–12.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 27.
- SOARES, Leônicio. *Educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Autêntica, 2015. p. 19–21.

---

### Mini currículo

WANDERSON PEREIRA NEVES FELICIANO. Licenciado em História (FUNCAB). Pós-graduado em História do Brasil (FIJ) e em Artes Visuais (FINOM). Atua como professor na EEEFM Águas do Rio Doce, Colatina, ES. E-mail: [wanderson.npfeliciano@educador.edu.es.gov.br](mailto:wanderson.npfeliciano@educador.edu.es.gov.br)



# ENSINO PRÁTICO DE QUÍMICA NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EJA

## Autoria

Weverton Viana Maier

Rosane Petter Agostinho

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

CPFCOL – Centro Penitenciário Feminino de Colatina

PSMECOL – Penitenciária de Segurança Média de Colatina

## RESUMO

Este relato de experiência discute os desafios encontrados no ensino de Química, especialmente nas atividades práticas, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais. A experiência foi desenvolvida na EEEFM Águas do Rio Doce, ciclo 4 do Ensino Médio, abrangendo 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> etapas, com estudantes do CPFCOL e do PSMECOL. O objetivo central foi refletir sobre as limitações impostas pelo ambiente carcerário, como a ausência de laboratórios e a restrição de materiais, e apresentar estratégias de superação, tais como o uso de recursos alternativos simples, atividades demonstrativas seguras e vídeos, além de práticas interativas que estimularam a criticidade dos estudantes. O texto dialoga com autores que defendem a contextualização e a adaptação pedagógica em ambientes educativos não convencionais (Onofre, 2016; Libâneo, 1994; Soares, 2011). Os resultados mostraram que, mesmo em situações adversas, é possível promover aprendizagens significativas, desde que o professor adote metodologias inovadoras e criativas. Conclui-se que o ensino de Química, quando adaptado ao contexto prisional, pode contribuir para a formação integral e para a ressocialização dos educandos, dialogando com a função social da escola (Saviani, 2008) e com a crítica ao encarceramento em massa que incide sobre populações vulnerabilizadas (Borges, 2017).

**Palavras-chave:** Ensino prático; Química; Sistema prisional; EJA; Metodologias ativas.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Química em ambientes de privação de liberdade apresenta-se como um campo desafiador, tanto no aspecto pedagógico quanto social. Trata-se de uma disciplina que exige, em grande parte, a observação de fenômenos, a manipulação de substâncias e a realização de experimentos. Entretanto, em espaços como o



CPFCOL e o PSMECOL, tais práticas são limitadas devido às normas de segurança, à ausência de laboratórios e à rigidez estrutural da rotina carcerária, realidade que se insere num cenário mais amplo de políticas penais e de escolarização de jovens e adultos (Soares, 2011; Borges, 2017).

Este relato tem como finalidade refletir sobre uma experiência pedagógica desenvolvida nesses espaços, analisando as estratégias didáticas empregadas, as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens construídas. O trabalho foi conduzido junto a estudantes da EJA, no ciclo 4 do Ensino Médio, nas três etapas atendidas pela EEEFM Águas do Rio Doce.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 24)

Tal perspectiva evidencia a necessidade de o professor reinventar sua prática, criando alternativas que mantenham vivo o caráter investigativo da Química, mesmo diante de barreiras institucionais, articulando finalidades formativas próprias da escola (Saviani, 2008) e estratégias didáticas situadas (Libâneo, 1994).

## CONTEXTO E DESAFIOS

As condições de ensino no cárcere impõem barreiras específicas: a proibição de vidrarias, reagentes químicos e objetos que possam oferecer riscos; a impossibilidade de deslocar os alunos para outros ambientes; e a limitação de tempo decorrente da rotina disciplinar da unidade. Além disso, os estudantes da EJA em privação de liberdade carregam trajetórias de escolarização interrompidas, muitas vezes acompanhadas por dificuldades de leitura, escrita e interpretação, aspecto recorrente nas pesquisas sobre EJA e escolarização de grupos populares (Soares, 2011; Onofre, 2016).

Esses fatores exigem que o professor assuma uma postura criativa e flexível, planejando suas aulas de acordo com os recursos disponíveis e respeitando as normas institucionais, sem perder de vista o papel democrático e formativo da escola (Saviani, 2008).

## PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

O planejamento pedagógico teve como princípio adequar os conteúdos de Química ao contexto da prisão. Algumas das estratégias utilizadas foram:



• Experimentos demonstrativos adaptados: utilização de materiais simples, seguros e autorizados, como água, sal, açúcar, fermento, vinagre, refrigerante e copos plásticos, sempre levados pelo professor. Essa adaptação dialoga com a ideia de que a prática docente se realiza em condições concretas e requer escolhas metodológicas que produzam sentido para os estudantes (Libâneo, 1994).

• Recursos audiovisuais: exibição de vídeos de experimentos realizados em laboratórios, possibilitando a visualização de fenômenos inviáveis de serem reproduzidos na unidade. A mediação pedagógica buscou valorizar as experiências prévias dos educandos e o vínculo entre ciência e cotidiano, coerente com a pedagogia freireana (Freire, 1996) e com as recomendações de políticas de educação escolar em prisões (Onofre, 2016).

Essa combinação de estratégias, ancorada em finalidades formativas e cidadãs (Saviani, 2008), reconhece o contexto de vulnerabilização e as trajetórias de exclusão atravessadas pela população carcerária (Borges, 2017).

## EXECUÇÃO DA AÇÃO

No primeiro momento, foi trabalhado o tema misturas e substâncias, utilizando práticas simples de dissolução e observação de solubilidade em diferentes temperaturas. A opção por atividades investigativas de baixa complexidade permitiu construir bases conceituais e linguagem científica, articulando alfabetização científica e EJA (Soares, 2011).

Na sequência, explorou-se o conteúdo de reações químicas por meio de experimentos demonstrativos, como a efervescência de fermento em contato com vinagre. Essas práticas, mesmo básicas, despertaram curiosidade e possibilitaram a construção de hipóteses, reforçando o papel da escola como espaço de formação intelectual e social (Saviani, 2008) e a importância da contextualização da ciência (Onofre, 2016).

Além disso, recursos digitais foram usados para mostrar experimentos de maior complexidade. Essa combinação entre o concreto e o virtual ampliou o campo de compreensão dos alunos, em consonância com a orientação didática de selecionar meios e métodos adequados aos objetivos e às condições reais de ensino (Libâneo, 1994).

Durante as discussões, um estudante observou:



“Aqui dentro, quando a gente aprende ciência, a gente começa a perceber que tudo tem explicação, até coisas simples que sempre passavam despercebidas.”

Esse depoimento evidencia o impacto da prática pedagógica na forma como os alunos passaram a interpretar fenômenos do cotidiano, aproximando a experiência escolar de um projeto formativo que faz sentido no presente e no pós-cárcere (Onofre, 2016; Soares, 2011).

## RESULTADOS E REFLEXÕES

Os resultados mostraram que, mesmo diante de condições limitantes, o ensino de Química no cárcere pode:

- estimular a curiosidade e o interesse pela ciência;
- aproximar teoria e prática de maneira acessível;
- ampliar a compreensão dos fenômenos do dia a dia;
- contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Mais do que o domínio de conteúdos, o processo pedagógico possibilitou um exercício de autonomia intelectual, uma vez que os alunos foram convidados a pensar, questionar e refletir sobre sua própria realidade. Esse horizonte formativo converge com a defesa de uma escola que, ao ensinar conteúdos sistematizados, também forma sujeitos para a vida social (Saviani, 2008) e enfrenta os efeitos do encarceramento nas biografias e oportunidades dos estudantes (Borges, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Química em contextos prisionais demanda reinvenção constante. As limitações estruturais não devem ser vistas apenas como barreiras, mas como pontos de partida para metodologias criativas e problematizadoras. Nessa direção, a docência se organiza pela escolha de objetivos claros, conteúdos significativos e métodos exequíveis, em diálogo com as condições concretas de ensino e aprendizagem (Libâneo, 1994).

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador do conceitual. Ao estabelecer pontes entre ciência e cotidiano, o ensino de Química contribui para a ressocialização e para a reconstrução de projetos de vida, fortalecendo a educação como prática de liberdade (Freire, 1996), reconhecendo a especificidade da educação escolar em



prisões (Onofre, 2016) e a historicidade da EJA no país (Soares, 2011). Em síntese, a escola cumpre sua função social ao ensinar com qualidade e intencionalidade formativa (Saviani, 2008), ainda que imersa em um contexto marcado pelo encarceramento e por desigualdades estruturais (Borges, 2017).

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Juliana. *Encarceramento em massa*. São Paulo: Pólen, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOARES, Leônicio. *Educação de jovens e adultos: memória e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## MINI CURRÍCULOS

**WEVERTON VIANA MAIER.** Licenciado em Ciências Agrícolas pelo IFES – Campus Itapina. Pós-graduado em Educação de Surdos pela Multivix. Professor na EEEFM Águas do Rio Doce – Colatina ES. E-mail: weverton.vm@educador.es.gov.br.

**ROSANE PETTER AGOSTINHO.** Licenciada em Pedagogia pela FUNCAB. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Integrada pela FUNCAB. Pedagoga na EEEFM Águas do Rio Doce, unidade prisional CPFCOL – Colatina ES. E-mail: rosane.apfelipe@educador.es.gov.br.



# O AGORA É RESISTÊNCIA: DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

## Autoria

Luciano Colombo Rosa

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

PSMECOL

## RESUMO

Este relato apresenta a experiência pedagógica desenvolvida na EEEFM Águas do Rio Doce, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. A prática teve como objetivo central estimular o pensamento crítico, promovendo pertencimento e valorização da identidade dos sujeitos envolvidos. A ação foi organizada por meio de rodas de conversa, leitura e análise de textos, debates e produções escritas, nas quais os estudantes puderam expressar suas percepções sobre si mesmos e sobre a sociedade. Um momento marcante foi o registro de uma fala de um estudante, que afirmou: “Se vem baseado no passado, só há um resultado/Cê vai se ferrar/Porque eu sou o agora, eu sou o agora”. Esse trecho sintetiza a força da experiência: a possibilidade de compreender o presente como espaço de resistência e transformação. A proposta dialoga com a pedagogia de Paulo Freire, que defende uma educação emancipadora, voltada para a libertação e a consciência crítica (Freire, 2019; Freire, 2011). Como resultados, observou-se maior engajamento dos estudantes, fortalecimento da autoestima e da percepção de que podem ser agentes de mudança em suas próprias trajetórias.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Pensamento Crítico; Identidade; Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

O presente relato tem como finalidade compartilhar uma prática pedagógica desenvolvida na EEEFM Águas do Rio Doce, com estudantes da Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. A opção metodológica por rodas de conversa e produção escrita apoia-se na tradição da pesquisa qualitativa em educação, que valoriza a palavra do sujeito e a construção de sentido no cotidiano escolar (Gil, 2002).



Trabalhar nesse contexto representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade única: a de possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados possam ressignificar suas experiências de vida e projetar novos caminhos. O ambiente prisional, marcado por limitações físicas, sociais e simbólicas, exige que a escola se torne um espaço de encontro, escuta e reinvenção, em consonância com a Educação em Direitos Humanos que propõe práticas pedagógicas voltadas à dignidade e à participação (Candau, 2012).

A proposta surgiu da necessidade de estimular nos estudantes um olhar mais crítico e reflexivo, favorecendo a construção de narrativas que pudessem dialogar com suas histórias pessoais, mas também com a sociedade mais ampla. O objetivo central foi desenvolver o senso crítico, promover pertencimento e valorizar a identidade, oferecendo ferramentas para que cada estudante pudesse se reconhecer como protagonista de sua própria história. Essa centralidade do sujeito aprendiz dialoga com a ideia de “relação com o saber” como construção situada e significativa (Charlot, 2000) e com o reconhecimento de saberes que vêm da experiência (Arroyo, 2007).

Nesse cenário, comprehende-se que a escola exerce papel fundamental: não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de produção de significados, de reconstrução da dignidade e de fortalecimento da cidadania, aspecto especialmente relevante em contextos de privação de liberdade, nos quais a escolarização precisa ser humanizadora e libertadora (Freire, 2019; Onofre, 2007).

## ABERTURA E SENSIBILIZAÇÃO

O trabalho iniciou com a leitura de textos curtos e letras de músicas, que serviram como disparadores para reflexões coletivas. A escolha desse material não foi aleatória: buscou-se valorizar produções culturais próximas da realidade dos estudantes, para que o diálogo fosse imediato e significativo. Essa estratégia se articula à pedagogia crítica, que legitima as culturas populares como ponto de partida do currículo (Freire, 2011; hooks, 2013).

A leitura coletiva também foi uma estratégia para romper barreiras de timidez. Muitos estudantes não estavam habituados a expor suas opiniões, e ao verem seus colegas compartilhando ideias, sentiram-se encorajados a participar. Esse movimento integra o que Arroyo (2007) chama de “ofício de mestre”, em que o docente cria condições para que vozes silenciadas circulem com legitimidade.



## RODAS DE CONVERSA

As leituras foram seguidas de rodas de conversa. Nesse espaço, cada estudante pôde compartilhar percepções sobre liberdade, identidade, futuro e pertencimento. A escuta atenta foi fundamental para criar confiança e mostrar que cada fala tinha valor. Na perspectiva freireana, o diálogo é condição da aprendizagem crítica, pois media sujeitos e mundo na produção de consciência (Freire, 2019).

Foram levantadas questões como: o que significa ser livre? De que forma o presente pode abrir caminhos para o futuro? Qual o papel da escola nesse processo? Esses questionamentos ampliaram a compreensão de que a educação não se resume a aprender conteúdos, mas também a refletir sobre a própria existência, o que converge com a noção de currículo como construção identitária e política (Silva, 2011).

## PRODUÇÃO DE TEXTOS

A partir das discussões, os estudantes foram convidados a produzir seus próprios textos críticos, expressando sentimentos, opiniões e desejos. Muitos se surpreenderam ao perceber que eram capazes de organizar ideias e dar forma escrita às suas reflexões. Tal prática de escrita situada reforça a dimensão de autoria e agência no processo formativo, cara à pedagogia da esperança e ao ato de “ensinar a transgredir” como ruptura com silenciamentos e estereótipos (Freire, 2011; hooks, 2013).

As produções revelaram múltiplas perspectivas: alguns estudantes escreveram sobre sonhos, outros sobre arrependimentos, outros ainda sobre as dificuldades de recomeçar. Cada texto, entretanto, carregava um elemento em comum: a necessidade de afirmar sua voz e sua identidade, o que reafirma o sentido de pertencimento e de projeto de vida que a EJA deve fomentar (Onofre, 2007; Candau, 2012).

## COMPARTILHAMENTO DE FALAS

Durante esse processo, emergiram expressões potentes, como a fala de um estudante: “Se vem baseado no passado, só há um resultado / Cê vai se ferrar / Porque eu sou o agora, eu sou o agora”.

Esse registro sintetiza a experiência: a afirmação do presente como espaço de luta, resiliência e esperança. Ao compartilhar essa fala com



os colegas, o estudante foi motivado com palavras de apoio pelos demais colegas. Isso mostrou como a valorização da palavra pode se tornar motivação para o coletivo, constituindo-se como prática dialógica e comunitária (Freire, 2019; Arroyo, 2007).

## DIFICULDADES E ADAPTAÇÕES

Um dos maiores desafios enfrentados foi a motivação inicial. Muitos estudantes duvidavam do próprio potencial e não acreditavam que tinham algo a dizer. A superação desse obstáculo foi possível a partir da valorização das falas cotidianas, que serviram de ponto de partida para a produção de reflexões mais elaboradas. O incentivo constante e a escolha de materiais significativos ajudaram a construir confiança e engajamento, em linha com abordagens que reconhecem os sujeitos como portadores de histórias e saberes (Charlot, 2000; Onofre, 2007).

Outra dificuldade foi o tempo reduzido das aulas e a necessidade de equilibrar os conteúdos obrigatórios com atividades de reflexão. Para lidar com isso, as discussões foram integradas às leituras previstas no currículo, de modo que a prática não fosse vista como algo à parte, mas como parte essencial da aprendizagem. Tal integração favorece um currículo crítico que articula conhecimento escolar e projeto emancipatório (Silva, 2011; Candau, 2012).

## DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

A prática foi fundamentada nas ideias de Paulo Freire, especialmente em sua defesa da educação como prática de liberdade. Para Freire, o ato de educar é também o ato de conscientizar, possibilitando que o sujeito reconheça seu papel histórico e social. Assim, ao provocar reflexões sobre identidade e futuro, a experiência buscou reafirmar a ideia freireana de que todo educando é um ser inacabado, em constante processo de construção (Freire, 2019).

Freire lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo”, perspectiva que ressoa com a docência como trabalho de mediação ético-política no cotidiano da EJA (Freire, 2011; Arroyo, 2007). Em contexto prisional, tais princípios dialogam com a defesa da escolarização como direito humano e política de reparação e inclusão (Onofre, 2007).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência mostrou que a EJA em contexto de privação de liberdade pode ser um espaço fértil de produção de sentidos, de reconstrução de identidades e de resgate da autoestima. O percurso realizado permitiu que os estudantes percebessem a si mesmos como sujeitos ativos do presente, capazes de questionar sua realidade e vislumbrar novos horizontes.

Para mim, professor, a vivência foi igualmente transformadora, reafirmando a importância de acreditar no potencial de cada estudante e de criar práticas pedagógicas que dialoguem com suas experiências e perspectivas. A frase “eu sou o agora” tornou-se símbolo dessa jornada: um convite a viver o presente como resistência e possibilidade de transformação.

Em síntese, o relato evidencia que, mesmo em contextos adversos, a palavra, a escuta e o diálogo crítico podem se tornar instrumentos de libertação. O desafio que se impõe é dar continuidade a ações semelhantes, ampliando os espaços de reflexão e produção criativa, de modo que cada vez mais estudantes possam reconhecer sua potência e ressignificar suas trajetórias. Essa continuidade requer planejamento e avaliação sistemática, como recomenda a literatura de metodologia em educação para projetos pedagógicos (Gil, 2002), e compromisso com uma escola de direitos e democracia (Candau, 2012; Arroyo, 2007).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. *Educação e Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação escolar na prisão: direito humano ou serviço penitenciário?* Campinas: Autores Associados, 2007.



### Mini currículo

**LUCIANO COLOMBO ROSA.** Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo, com pós-graduação em História e Cultura Africana e Indígena. Atua como professor de Sociologia na EEEFM Águas do Rio Doce, em Colatina, ES. E-mail: luciano.crosa@educador.edu.es.gov.br.

# EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

## Autoria

Kleyton Corrêa Borges

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar a trajetória vivida como professor de Educação Física no sistema prisional, com foco nas limitações e desafios enfrentados. A experiência começou em 2018, com o ingresso na sala de aula regular, seguida pela atuação no sistema prisional. A proposta pedagógica inicialmente foi focada em aulas teóricas, mas com o tempo, foi possível incorporar práticas corporais adaptadas e, posteriormente, realizar atividades práticas, como um torneio de futebol. Apesar das limitações do ambiente prisional, o relato destaca a importância da Educação Física como instrumento de socialização, aprendizagem e transformação, evidenciando a relação positiva entre professor e alunos.

**Palavras-chave:** Educação Física; Sistema Prisional; Prática Pedagógica; Experiência Docente.

## INTRODUÇÃO

A experiência relatada iniciou-se em 2018, quando comecei minha trajetória como professor de Educação Física na EEEFM Águas do Rio Doce, minha primeira atuação em sala de aula. Posteriormente, fui designado para atuar no sistema prisional, um ambiente hostil e restritivo, repleto de regras rígidas e desafios estruturais. O contexto da educação prisional exige do educador não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade, criatividade e resiliência diante das dificuldades impostas.

Como Freire (2019, p. 53) afirma: “os obstáculos não se eternizam”. Essa citação nos lembra que, mesmo nas condições mais adversas, a educação deve ser um ato de esperança e transformação. Nesse contexto, a Educação Física revela-se uma área pedagógica importante para o fortalecimento da convivência, do respeito e da disciplina, além de contribuir para a formação integral dos estudantes privados de liberdade.



O objetivo deste relato é apresentar as estratégias desenvolvidas neste contexto, destacando as soluções encontradas e os resultados alcançados na relação entre professor e alunos.

### *Primeiros Passos: Aulas Teóricas e Inovação*

Nos primeiros anos de atuação (2018), as aulas foram restritas ao ambiente da sala de aula, devido à falta de infraestrutura para atividades físicas convencionais. Este cenário impôs desafios criativos para que as aulas não se tornassem monótonas. Assim, incorporei aulas teóricas de maneira dinâmica, com debates, jogos pedagógicos e práticas adaptadas ao espaço limitado.

De acordo com Libâneo (2013), a prática pedagógica deve buscar alternativas metodológicas que envolvam os alunos, mesmo em condições difíceis. Essa abordagem foi essencial no planejamento das aulas iniciais, onde busquei transformar a teoria em vivência, ainda que de forma simbólica.

### *Conquista do Espaço Multiuso*

Em 2019, após diversos diálogos com a gestão prisional, consegui a autorização para utilizar o espaço multiuso para atividades práticas. Este momento representou uma conquista significativa, pois permitiu a realização de atividades físicas mais próximas das práticas esportivas tradicionais.

O ápice dessa fase foi a realização de um torneio de futebol, um evento único e pontual, que proporcionou aos alunos uma experiência de socialização e cooperação. Como Foucault (1999) argumenta, as instituições prisionais não devem ser vistas apenas como locais de punição, mas como espaços que oferecem possibilidades educativas e de reconstrução das subjetividades.

### *Desafios e Limitações*

O ambiente prisional é marcado por múltiplos desafios: falta de recursos materiais, restrições de espaço, vigilância constante e necessidade de ajustar as práticas pedagógicas às normas institucionais. Estas dificuldades exigiram flexibilidade, paciência e resiliência. No entanto, as atividades realizadas demonstraram que a Educação Física pode gerar experiências significativas, mesmo em condições adversas.



Como Arroyo (2014) destaca, a educação em contextos vulneráveis é sempre um ato de resistência e reafirmação da dignidade humana. Assim, as atividades realizadas no sistema prisional buscavam não só promover a saúde física, mas também os valores de respeito, convivência e solidariedade.

### ***Interação e Aprendizado***

Apesar das limitações, a interação entre professor e alunos foi extremamente positiva. Muitos alunos demonstraram interesse e gratidão pelas aulas, reconhecendo-as como momentos de aprendizagem e humanização. A relação de respeito mútuo estabelecida foi essencial para o sucesso da experiência, reforçando a importância da Educação Física como espaço de diálogo e transformação.

Essa experiência alinha-se com a visão freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2000, p. 47). A Educação Física mostrou-se, assim, um veículo eficaz para o diálogo e a transformação, mesmo em ambientes difíceis.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência como professor de Educação Física no sistema prisional foi desafiadora, mas também representou uma oportunidade de crescimento tanto profissional quanto humano. As limitações estruturais e institucionais não impediram a realização de práticas pedagógicas significativas, que proporcionaram interação, socialização e aprendizagem para os alunos.

Este relato evidencia que, mesmo em ambientes adversos, é possível desenvolver atividades pedagógicas inovadoras e transformadoras. A Educação Física, nesse contexto, revelou-se um instrumento de resiliência e de construção de vínculos, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

### **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 12 de agosto de 2010. Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões*. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Arts. 205 a 214. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

### Mini currículo

**KLEYTON CORRÊA BORGES**. Educador Físico formado pelo Centro Universitário do Espírito Santo – UNESC Campus Colatina (2013). Pós-Graduado em Educação Física escolar pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2016). Mestre pelo Centro Universitário Vale do Cricaré em Ciências, Tecnologia e Educação (2021). Atualmente é professor de educação física- Atua na empresa Crossfit LCM.

# ENTRE GRADES E LIVROS: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE

## Autoria

Raphael Tailes Bragança dos Reis

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenbergs

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta a prática docente desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos em contexto prisional, na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, no Espírito Santo. Ao longo de cinco anos de atuação como professor de História, descrevem-se os obstáculos enfrentados, de ordem estrutural, institucional e social, e as estratégias metodológicas implementadas, com ênfase em práticas dialógicas e no uso de recursos audio-visuais simples. Detalha-se uma sequência de aula centrada no problematizar histórico, registram-se depoimentos de estudantes e analisam-se vivências significativas que evidenciam o papel da educação como ato de resistência. Fundamentado nas contribuições de Paulo Freire, o relato argumenta que o ensino de História, mesmo em condições adversas, pode favorecer a reconstrução de identidades, a formação crítica e a reinserção social dos educandos. Ao final, apontam-se possibilidades de aprimoramento institucional para fortalecer a prática educativa em contextos de privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Educação prisional; Ensino de História; Prática docente; Resistência; Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

O presente relato tem por objetivo partilhar experiências pedagógicas desenvolvidas na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, no Espírito Santo, onde atuo como professor de História na modalidade EJA, atendendo turmas que vão da 5<sup>a</sup> etapa do Ensino Fundamental à 3<sup>a</sup> etapa do Ensino Médio.

A atuação docente em ambiente carcerário confronta o professor com realidades complexas. Os estudantes são adultos que, em muitos casos, interromperam seus estudos na juventude, com trajetórias marcadas por exclusão social, trabalho precário, vivências de violência e acesso frágil a políticas públicas. O público é majoritariamente



masculino, com idades entre jovens adultos e quarentões, e parte tem escolaridade fragmentada. Esses estudantes trazem saberes informais, ofícios, memórias de vida e experiências familiares que dialogam diretamente com os conteúdos históricos.

Do ponto de vista normativo, a educação prisional se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei de Execução Penal e nas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação a pessoas em situação de privação de liberdade. Esses marcos asseguram direito à educação e orientam princípios como igualdade de condições de acesso e permanência, pluralismo de ideias e respeito à liberdade e à tolerância, que embasam o planejamento didático no cárcere.

Objetivo do relato: descrever e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida em sala de aula no contexto prisional, apresentando estratégias, resultados e reflexões à luz da pedagogia crítica e da dimensão ética da prática docente.

### *Entre grades e desafios cotidianos*

A rotina escolar na unidade é permeada por desafios logísticos e institucionais, como limitação de materiais, restrição de equipamentos tecnológicos, interrupções por procedimentos de segurança e um calendário sujeito a mudanças repentinhas. Soma-se a heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala coexistem alunos em etapas distintas, com ritmos de aprendizagem variados e expectativas diferentes sobre a escola, do certificado ao aprofundamento de estudos e à socialização.

Para sustentar o sentido público da escola nesse contexto, é útil recuperar análises de pesquisas em educação prisional que apontam a escola como espaço diferenciado no interior do cárcere, não reduzível à lógica disciplinar. Em estudo qualitativo, Onofre registra que, aos olhos dos detentos, a escola “se constitui em um espaço diferenciado no interior da prisão” e contribui para autonomia, desenvolvimento pessoal e compreensão da realidade.

### *Sequência didática: problematizar, aprofundar, sintetizar*

Para responder às exigências do contexto, desenvolvi sequências didáticas centradas no problematizar histórico e no diálogo. A seguir, descrevo uma aula representativa, estruturada em cerca de 120 minutos, com três momentos: problematização, aprofundamento e síntese com avaliação formativa.



**Objetivos:** estimular a compreensão crítica de um período histórico, a Ditadura Militar, e suas implicações contemporâneas; desenvolver leitura, análise de fontes audiovisuais e expressão escrita; favorecer o compartilhamento de memórias e a articulação entre história pública e memória familiar.

**Recursos:** trechos selecionados de documentário, trechos curtos de depoimentos impressos, lousa ou cartaz com questões geradoras, folhas para escrita reflexiva e roteiro orientador do debate.

### **Procedimentos:**

**Problematização.** Pergunta geradora no quadro, “O que significa viver sob um regime autoritário?”, seguida de escrita breve de memórias ou ideias individuais.

**Aprofundamento.** Exibição comentada de trechos do documentário e leitura orientada de depoimentos. Em pequenos grupos, os estudantes identificam atores, causas e consequências do período estudado. Para obras audiovisuais utilizadas como objeto didático, registro uma sinopse curta no portfólio da turma, indicando tema histórico, foco narrativo e relação com os objetivos da aula.

**Síntese e avaliação.** Debate coletivo guiado e produção de redação reflexiva, por exemplo, “Relacione um episódio histórico estudado com uma memória familiar mencionada durante a aula”. A avaliação ocorre de forma processual, com devolutivas escritas individualizadas e acompanhamento de avanços nas competências de leitura e interpretação.

Como horizonte teórico geral da EJA, Arroyo argumenta que os princípios da educação popular “continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego” e que o primeiro olhar deve recair sobre a condição humana dos educandos, o que impede reduzir a EJA a mera extensão do ensino regular. Cito: “A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão [...] porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.”

### **Vozes e aprendizados: depoimentos e reações**

Para respeitar o anonimato, mantenho pseudônimos nos registros. As falas abaixo ilustram aprendizagem cognitiva e afetiva, e a função reparadora da escola.

**Estudante 01.**

“Agora eu entendo por que minha mãe chorava quando falava daquela época.”

**Estudante 02.**

“A gente também carrega correntes, só que invisíveis.”

**Estudante 03.**

“Voltar a estudar me faz acreditar que ainda posso mudar.”

Em termos analíticos, estudos de educação prisional indicam que a sala de aula pode instaurar sociabilidades de respeito mútuo e cooperação, diferentes da ambiência prisional. Nas palavras de Onofre, a escola pode “desempenhar um papel primordial no resgate na condição de cidadão” e “ser um lugar de vivências interativas, de respeito mútuo, de cooperação” que “contribui para tornar a pena privativa de liberdade menos dolorida.”

***Recursos, improvisos e mediações***

Na ausência de internet e de equipamentos sofisticados, recorri a alternativas de baixo custo, como trechos de DVDs cedidos por parceiros, projetor simples quando disponível, impressões de trechos selecionados como material de leitura e a construção coletiva de cartazes com linhas do tempo. Essas escolhas metodológicas evidenciam a criatividade necessária para garantir o acesso ao conteúdo e a manutenção da experiência educativa.

A mediação tecnológica não se resume a equipamentos; envolve também a utilização de linguagem multimodal, como imagens, áudio, texto e fala, para alcançar diferentes modos de aprendizagem. Em sala, combinávamos exibição de trechos com atividades escritas e rodas de conversa, buscando que os alunos produzissem sentidos a partir de suas próprias referências.

***Cuidados éticos e limites de atuação***

O trabalho implica atenção ética permanente: anonimato, não exposição de casos sensíveis, respeito a limites emocionais, encaminhamento a equipes técnicas quando necessário e construção de ambiente de escuta e respeito. O professor atua como mediador pedagógico, articulando-se a serviços de assistência e reinserção social, conforme as Diretrizes Nacionais para educação em prisões.



## Vivências significativas

**Retorno aos estudos.** Três estudantes que haviam abandonado a escola retomaram a frequência, com evolução visível na leitura e na escrita, relatando sensação de conquista ao receberem atestados de frequência.

**Emocionalidade e memórias.** Ao analisar fontes sobre a Ditadura Militar, estudantes conectaram conteúdos a relatos familiares, favorecendo debates e circulação de afetos. A aula tornou-se espaço de partilha e ressignificação.

**Produções e cuidado.** Nas atividades escritas, devolutivas individualizadas valorizaram esforços e definiram metas alcançáveis, fortalecendo a autoconfiança e reduzindo o medo do erro.

## Propostas e encaminhamentos

Parcerias com bibliotecas, coletivos culturais e universidades para envio de materiais e oficinas.

Criação de acervo audiovisual e impresso sob guarda da escola prisional.

Formação continuada específica para docentes da EJA prisional, com ênfase em práticas dialógicas e cuidados éticos.

Estratégias de articulação entre escola e serviços de reintegração social, alinhadas aos direitos educacionais assegurados pela LDB e pela LEP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na EJA prisional exige paciência, criatividade e esperança. A experiência relatada contribuiu para formação crítica, construção de identidades e fortalecimento da autonomia estudantil. Mesmo diante de limitações materiais e institucionais, foi possível articular ações que promoveram aprendizagem e autoestima.

É preciso reconhecer, contudo, que a consolidação dessas práticas depende de políticas públicas mais efetivas e de maior investimento em formação e recursos. A educação prisional não pode ser tratada como exceção; ela deve ser elemento central nas políticas educacionais que visam à inclusão social.

Fecho este relato reafirmando meu compromisso com uma educação libertadora, inspirada em Paulo Freire, que vê no diálogo uma condição fundamental para a construção da autonomia e da esperança.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005, p. 221-230.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 08 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Planalto. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 08 set. 2025.
- CNE/CEB. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE. Acesso em: 08 set. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar entre as grades. São Paulo: Annablume; Brasília: Liber Livro; Fundação UnB, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

### Mini currículo

---

**RAPHAEL TAILES BRAGANÇA DOS REIS.** Licenciado em História. Professor de História na modalidade EJA em contexto prisional, na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco

# MATEMÁTICA EM AÇÃO: GRÁFICOS E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL SOBRE AS QUEIMADAS NO BRASIL

## Autoria

Alessandra Jesus dos Santos

Luana Evangelista Laurent

## Local de atuação

EEEFM Professor Manoel Abreu

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Linhares (PRL), Linhares – ES

## RESUMO

Este relato de experiência apresenta um projeto interdisciplinar desenvolvido durante as aulas de Matemática, com foco na Educação Ambiental e no tema das queimadas no Brasil. A iniciativa buscou integrar conceitos matemáticos à reflexão crítica sobre os impactos ambientais, sociais e econômicos desse fenômeno. Para isso, os estudantes realizaram pesquisas de dados atualizados sobre as queimadas, analisando causas, consequências e os estados e biomas mais atingidos. A partir dessas informações, produziram gráficos matemáticos, barras, setores e colunas, representando estatísticas comparativas entre regiões e anos distintos. Como etapa complementar, confeccionaram cartazes educativos com mensagens de conscientização sobre a preservação ambiental e a prevenção das queimadas. A experiência foi desenvolvida em sala de aula, em uma escola inserida em contexto social marcado por desafios ambientais e de sensibilização da comunidade. O projeto dialoga com Paulo Freire, 2019, ao compreender a educação como prática libertadora e capaz de despertar nos estudantes a consciência crítica para transformar sua realidade. Entre os principais resultados, destacam-se o desenvolvimento de habilidades matemáticas, a ampliação da visão crítica sobre os problemas ambientais e a produção de materiais educativos que podem inspirar ações coletivas de preservação. Conclui-se que a interdisciplinaridade, quando orientada por problemas reais, contribui significativamente para a aprendizagem significativa e para a formação cidadã.

**Palavras-chave:** Matemática; Educação Ambiental; Gráficos; Queimadas.

## INTRODUÇÃO

A escolha deste como eixo central da ação pedagógica por ser um fenômeno recorrente e que mobiliza discussões na esfera pública. Trabalhar esse tema em sala de aula possibilitou aos estudantes compreender a realidade de forma crítica e desenvolver habilidades matemáticas a partir da análise de dados estatísticos.



A experiência foi desenvolvida na Penitenciária Regional de Linhares, PRL, unidade de regime semiaberto que oferece escolarização pela Educação de Jovens e Adultos. O contexto social e pedagógico da instituição é marcado por desafios relacionados à reinserção social de estudantes privados de liberdade, que carregam trajetórias de escolarização interrompidas e encontram na escola oportunidade de reconstrução pessoal e profissional. Nesse cenário, a prática educativa torna-se também espaço de diálogo, de conscientização crítica e de formação cidadã, alinhada ao que defende Paulo Freire, 2019, sobre a educação como prática de liberdade.

O público envolvido foram estudantes da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> etapas da EJA, adultos e jovens adultos com idades diversas, que apresentam heterogeneidade no domínio de leitura, escrita e Matemática. Apesar das dificuldades acumuladas, demonstraram interesse e engajamento em atividades que relacionam conteúdos curriculares com problemas do cotidiano e da sociedade.

O objetivo deste relato é apresentar a experiência interdisciplinar vivenciada, na qual os estudantes utilizaram recursos matemáticos, como a construção de gráficos estatísticos, para analisar dados sobre as queimadas no Brasil, refletindo criticamente sobre causas, consequências e possibilidades de prevenção.

## DESENVOLVIMENTO

### *Matemática além dos números*

A proposta pedagógica foi planejada para contextualizar conteúdos de Matemática com situações reais e significativas. Integraram-se Matemática e Educação Ambiental, tendo como foco as queimadas que atingem diferentes regiões do Brasil. A atividade foi organizada em etapas progressivas, permitindo aos estudantes compreender, organizar e representar dados de forma crítica.

Inicialmente, os alunos tiveram contato com reportagens e com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e de outros órgãos oficiais sobre a ocorrência de queimadas no país. Essa etapa de pesquisa possibilitou conhecer causas e consequências do fenômeno, evidenciando a relação com problemas socioambientais.

### *Dados que contam histórias*

Em seguida, cada grupo selecionou informações relevantes, como estados mais atingidos, biomas em maior risco e comparação entre



anos. Esses dados foram organizados em tabelas e serviram de base para a produção de gráficos estatísticos.

Foram utilizados três tipos principais de gráficos:

- **Gráfico de barras**, para comparar estados mais afetados.
- **Gráfico de setores, pizza**, para identificar a porcentagem de biomas atingidos.
- **Gráfico de colunas**, para relacionar números de queimadas em diferentes anos.

Um estudante registrou: “Eu nunca tinha parado para pensar que um gráfico podia mostrar tanta coisa sobre o que acontece no nosso país.” Estudante João, 28 anos. O depoimento evidencia a relevância de trabalhar conteúdos com dados reais, promovendo leitura crítica da realidade.

Segundo Gil, 2002, a pesquisa e o tratamento de informações favorecem autonomia intelectual e capacidade analítica. Nesta experiência, a Matemática tornou-se ferramenta para compreender questões sociais, indo além da abstração de números.

### *Da estatística à conscientização*

Após a produção dos gráficos, os estudantes elaboraram cartazes educativos com mensagens de conscientização sobre preservação ambiental e prevenção das queimadas. A etapa integrou Matemática, Arte e Educação Ambiental e favoreceu expressão criativa e crítica.

Os cartazes foram afixados na sala de aula da unidade, permitindo que outros colegas tivessem acesso às mensagens. Uma estudante relatou: “Fazer o cartaz me fez sentir que estou ajudando a passar uma mensagem importante, mesmo estando aqui dentro.” Estudante Maria, 34 anos.

Em perspectiva freireana, a educação é um ato político que se realiza no diálogo e na consciência crítica. Ao relacionar estatística e problemas ambientais, a prática possibilitou que os alunos percebessem o papel de sujeitos ativos, capazes de refletir e intervir simbolicamente na realidade, Freire, 2019.

### *Desafios e aprendizados*

Houve dificuldades relacionadas ao domínio dos conteúdos matemáticos, com lacunas em interpretação de tabelas, proporção e leitura de gráficos. Realizaram-se revisões pontuais e mediações passo a

passo. O interesse e a participação dos estudantes se destacaram, indicando que atividades contextualizadas favorecem engajamento e aprendizagem significativa.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou o potencial da interdisciplinaridade para tornar o ensino da Matemática vivo e significativo. Ao trabalhar com dados reais sobre queimadas no Brasil, os estudantes da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> etapa da EJA na PRL compreenderam que a Matemática vai além de cálculos abstratos, constituindo linguagem capaz de interpretar o mundo e sustentar reflexões críticas.

Entre os resultados, destacam-se o desenvolvimento da habilidade de interpretar e construir gráficos estatísticos, a ampliação da consciência ambiental e a produção de cartazes educativos que reforçaram o protagonismo dos estudantes em mensagens de preservação.

A prática também favoreceu autoestima, pois os participantes perceberam a capacidade de produzir conhecimento relevante e dialogar com problemas sociais de grande magnitude. Em consonância com Freire, 2019, a educação deve servir à formação crítica, aspecto evidenciado pelo engajamento em todas as etapas.

Apesar das dificuldades, como lacunas na aprendizagem matemática e níveis distintos de letramento, o projeto mostrou que metodolo-



gias contextualizadas podem superar barreiras e promover aprendizagens consistentes. A experiência é replicável em outras turmas da EJA, dentro e fora do sistema prisional, pois alia conteúdos curriculares à construção de consciência socioambiental, indispensável no mundo atual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, INPE. *Monitoramento de Queimadas e Incêndios*. Disponível em: <http://queimadas.dgi.inpe.br>. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

CNE/CP. *Resolução nº 2*, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2012>. Acesso em: 08 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAPBIOMAS. Área queimada no Brasil em 2024 supera média histórica em 62%. 24 jun. 2025. Disponível em: <https://brasil.mapbiomas.org/2025/06/24/area-queimada-no-brasil-em-2024-supera-media-historica-em-62/>. Acesso em: 08 set. 2025.

RANGEL, Letícia; LANDIM, Flávia Maria Pinto Ferreira; NOVAES, André Monteiro; BACCAR, Maria Helena Monteiro Mendes. Letramento estatístico segundo o GAISE e a BNCC: paridades e contrastes. *Ensino em Re-Vista*, v. 31, 2024, p. 1-25. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/72698>. Acesso em: 08 set. 2025.

### Mini currículos

ALESSANDRA JESUS DOS SANTOS. Licenciatura em Matemática. Professora de Matemática na PRL – EEEFM Professor Manoel Abreu, Linhares – ES. E-mail: [js\\_alessandra@hotmail.com](mailto:js_alessandra@hotmail.com).

LUANA EVANGELISTA LAURENT. Licenciatura em Pedagogia. Mestra em Ciências, Tecnologia e Educação. Pedagoga na PRL – EEEFM Professor Manoel Abreu, Linhares – ES. E-mail: [luanaelalurent@hotmail.com](mailto:luanaelalurent@hotmail.com).



# EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA NO SISTEMA PRISIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E EXPRESSÃO ARTÍSTICA

## Autoria

Cirlene Antonia dos Santos Viguini

## Local de atuação

EEEFM Professor Manoel Abreu

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Linhares – PRL

## RESUMO

Este relato apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no sistema prisional, em referência ao Dia dos Povos Indígenas, sob a condução da professora alfabetizadora Cirlene Antonia. O projeto teve como objetivo proporcionar aos educandos o conhecimento sobre a diversidade cultural, as tradições e o modo de vida de povos indígenas do Brasil. As atividades envolveram apresentação de slides informativos, discussões sobre costumes, alimentação e organização social, além de práticas artísticas relacionadas ao tema. O momento mais marcante foi a confecção de panelas de barro, decoradas com tinta guache após a secagem, e posteriormente expostas. A ação resultou em grande interesse dos alunos, promovendo valorização cultural, expressão criativa e construção coletiva de conhecimentos. O relato dialoga com a perspectiva freireana de que a educação é prática transformadora, capaz de ressignificar realidades em espaços de privação de liberdade, e anuncia-se em marcos legais e curriculares como a Constituição Federal, a LDB, a Lei nº 11.645/2008, a BNCC, o PNE e diretrizes específicas para a EJA no cárcere e para a educação escolar indígena.

**Palavras-chave:** Educação prisional; Povos indígenas; Alfabetização; Cultura; Expressão artística.

## EDUCAÇÃO, DIREITOS E DIVERSIDADE: FUNDAMENTOS DA PROPOSTA

A educação em espaços de privação de liberdade enfrenta desafios institucionais e pedagógicos, mas também abre oportunidades de socialização de saberes e de reconhecimento de identidades. Do ponto de vista normativo, a Constituição Federal assegura o direito à educação e a proteção das organizações sociais, costumes e tradições dos povos indígenas, o que reforça o lugar da diversidade cultural no currículo (Brasil, 1988). A LDB orienta a adaptação de propostas pedagógicas a contextos e modalidades, como a EJA (Brasil, 1996).



A obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena em toda a educação básica, instituída pela Lei nº 11.645/2008, garante a presença sistemática da temática no currículo. Para a EJA no cárcere, a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 estabelece diretrizes de acesso, qualidade e articulação intersetorial. Em convergência, a BNCC propõe competências gerais e, em Arte, práticas de criar, ler, produzir e refletir sobre manifestações artísticas. No plano de metas, o PNE 2014–2024 destaca estratégias de equidade e inclusão úteis para orientar ações em contextos restritivos.

Em termos de concepção, a proposta dialoga com Freire ao articular leitura de mundo, diálogo e criação como eixos da prática educativa, inclusive em ambientes de restrição.

## APROXIMAÇÃO COM O TEMA: SABERES INDÍGENAS EM FOCO

A sequência didática iniciou com apresentação de slides sobre povos indígenas, contextualizando organização social, línguas, festas, técnicas, alimentação, artesanato, territorialidade e diversidade cultural. O recurso visual favoreceu engajamento e compreensão, gerando perguntas e curiosidade. Em seguida, realizaram-se rodas de conversa para relacionar os conteúdos às vivências dos educandos e para confrontar estereótipos, compondo um percurso de alfabetização que articula leitura de palavra e leitura de mundo em situação real de uso.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS: DO BARRO À AUTORIA

O ponto alto do projeto foi a confecção de panelas de barro, atividade manual que mobilizou coordenação motora fina, concentração e paciência. Cada estudante moldou sua peça, explorando forma e função. Após a secagem, as panelas foram decoradas com tinta guache e apresentadas em exposição interna. A atividade dialoga com o componente Arte na BNCC, que valoriza a criação, a apreciação e a reflexão sobre processos artísticos.

Para enriquecer o repertório cultural e dar sentido local à prática, estabeleceu-se conexão com o ofício das paneleiras de Goiabeiras, reconhecido como patrimônio cultural imaterial e referência de técnica artesanal em barro no Espírito Santo. A menção serviu como exemplo real de saber tradicional, continuidade e transformação de práticas culturais, aproximando a oficina escolar de um patrimônio reconhecido nacionalmente.



## RESULTADOS OBSERVADOS: ALFABETIZAÇÃO, CULTURA E PERTENCIMENTO

Os registros pedagógicos indicaram adesão crescente, interesse em compreender práticas indígenas e orgulho pela autoria das peças. A experiência favoreceu a alfabetização em uso, com leitura e escrita de pequenos textos de apresentação, legendas e listas de materiais, além da oralidade nas rodas de conversa. Em termos formativos, a proposta reforçou autoestima, cooperação e reconhecimento da diversidade, alinhando-se à Lei nº 11.645/2008 e às diretrizes da EJA no cárcere (Brasil, 2008; Brasil, 2010). A referência à BNCC e ao PNE apoiou o planejamento e a avaliação, ao orientar competências e metas de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência em referência ao Dia dos Povos Indígenas mostrou que práticas concretas e artísticas são mediadoras potentes de aprendizagem e de reconhecimento cultural no sistema prisional. Ao integrar informação, diálogo e criação, a proposta contribuiu para alfabetização em contexto, expressão estética e pertencimento. Em continuidade, recomenda-se ampliar as linguagens culturais, aprofundar o estudo de obras e registros indígenas contemporâneos, fortalecer parcerias com equipes multiprofissionais e manter o alinhamento a marcos legais e curriculares, garantindo o direito à educação com qualidade e respeito à diversidade (Brasil, 2008; Brasil, 2010).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 12 out. 2025.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 5*, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11263-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11263-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Versão final homologada* (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf). Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Ofício das paneleiras de Goiabeiras*. Brasília, DF: IPHAN, 2002. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Paneleras%20de%20Goiabeiras.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Ofício das paneleiras de Goiabeiras*. Dossiê IPHAN, 3. Brasília, DF: IPHAN, 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/handle/123456789/328>. Acesso em: 12 out. 2025.

### Mini currículo

**CIRLENE ANTONIA DOS SANTOS VIGUINI.** Licenciada em Pedagogia. Atua como Professora da Base Nacional Comum na EJA.



# RAÍZES DO BRASIL: CONHECER, RESPEITAR E VALORIZAR OS POVOS INDÍGENAS

## Autoria

Luana Evangelista Laurent

## Local de atuação

EEEFM Prof. Manoel Abreu

## Unidade

Penitenciária Regional de Linhares (PRL), Linhares – ES

## RESUMO

Este relato apresenta a experiência pedagógica desenvolvida com estudantes privados de liberdade na Penitenciária Regional de Linhares (PRL), envolvendo todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>. A ação teve como objetivo promover o conhecimento sobre os povos indígenas e sua relevância histórica, cultural e social, por meio de atividades de leitura, tertúlias dialógicas, confecção de cartazes e socialização dos trabalhos produzidos. O percurso pedagógico possibilitou aos participantes a valorização da diversidade cultural brasileira e a reflexão sobre o respeito às diferenças. O processo foi marcado pelo engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse, gratidão e envolvimento nas atividades propostas. O relato dialoga com Paulo Freire, destacando a importância da educação libertadora, crítica e transformadora, especialmente em espaços de privação de liberdade. Como principais conclusões, evidencia-se que a experiência fortaleceu a autoestima dos estudantes, estimulou a cooperação entre diferentes etapas de ensino e possibilitou a construção de novos significados sobre a cultura indígena.

**Palavras-chave:** Povos indígenas; Educação de Jovens e Adultos; Sistema prisional; Práticas pedagógicas; Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A valorização da cultura indígena é um tema de extrema relevância no contexto educacional brasileiro, pois possibilita aos estudantes o reconhecimento da diversidade cultural, histórica e social que compõe a identidade do país. A escolha deste relato está relacionada à necessidade de promover práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade e despertem reflexões críticas sobre o respeito às diferenças e à pluralidade de saberes.

A experiência foi desenvolvida na Penitenciária Regional de Linhares (PRL), em parceria com a Escola Professor Manoel Abreu, instituição responsável pela oferta da Educação de Jovens e Adultos



(EJA) dentro da unidade prisional. O público-alvo foi composto por estudantes de diferentes etapas da EJA, da 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>, em sua maioria jovens e adultos que, por circunstâncias diversas, tiveram sua trajetória escolar interrompida.

O contexto social, cultural e pedagógico da PRL é marcado por desafios relacionados à ressocialização e ao acesso limitado a práticas educativas diversificadas. Nesse cenário, o trabalho com os povos indígenas surgiu como uma oportunidade de ampliar horizontes culturais, incentivar a leitura e promover práticas coletivas de construção do conhecimento.

Assim, o objetivo deste relato é apresentar a experiência pedagógica realizada, destacando seus procedimentos, aprendizagens e impactos, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades da educação em espaços de privação de liberdade.

A proposta dialoga com a Constituição Federal, que reconhece os direitos culturais e a organização social dos povos indígenas, com destaque para o artigo 231, o que reforça o tratamento respeitoso e plural do tema em contexto escolar (Brasil, 1988).

## LEITURA E TERTÚLIAS DIALÓGICAS

A experiência iniciou-se com a realização de leituras coletivas sobre os povos indígenas, abordando aspectos históricos, sociais e culturais. Em seguida, foram realizadas tertúlias dialógicas, nas quais os estudantes compartilharam percepções, reflexões e experiências pessoais, dialogando com o tema.

Segundo Freire (2019, p. 53):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Essa perspectiva fundamentou a prática, pois as tertúlias se tornaram momentos de escuta ativa, troca de saberes e fortalecimento do pensamento crítico.

A obrigatoriedade de abordar história e cultura indígena na educação básica, prevista em lei federal, sustenta a inclusão do tema nas atividades de leitura e debate, favorecendo a formação crítica. (Brasil, 2008)



## PRODUÇÃO DE CARTAZES E TRABALHOS COLETIVOS

Após os debates, os estudantes foram organizados em grupos, de acordo com as etapas de ensino, para confeccionar cartazes que sintetizassem o aprendizado. As produções artísticas representaram símbolos da cultura indígena, frases de valorização e desenhos que refletiam o olhar dos participantes sobre o tema.

Um estudante da 5<sup>a</sup> etapa (Estudante 04, 32 anos) afirmou: “Nunca tinha estudado sobre os índios dessa forma. Foi bom ver que eles têm tanta importância na história do Brasil quanto qualquer outro povo.”

As diretrizes nacionais específicas para a educação escolar indígena orientam abordagens que evitem estereótipos e valorizem a diversidade de povos, o que inspirou a curadoria das palavras e símbolos nos cartazes (CNE/CEB, 2012).

## SOCIALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO

Os trabalhos produzidos foram apresentados em sala, promovendo a integração entre estudantes de diferentes etapas. A socialização permitiu a troca de perspectivas e o fortalecimento da cooperação coletiva, ampliando o sentimento de pertencimento ao espaço escolar dentro da unidade prisional.

A socialização seguiu um planejamento simples de pesquisa educacional com definição de objetivos, procedimentos e síntese reflexiva, assegurando registro das aprendizagens e das dúvidas recorrentes (Gil, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica sobre os povos indígenas demonstrou a potência transformadora da educação em contextos de privação de liberdade. O projeto favoreceu a construção de conhecimentos históricos e culturais, incentivou o protagonismo dos estudantes e estimulou práticas de diálogo, leitura e expressão criativa.

Constatou-se que a valorização da cultura indígena contribui para a ampliação de horizontes, o fortalecimento da identidade e a promoção do respeito à diversidade. Além disso, a experiência reafirmou a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem os limites da transmissão de conteúdos, possibilitando a formação crítica e cidadã, conforme defendido por Paulo Freire.



Por fim, conclui-se que ações como esta devem ser constantemente incentivadas, pois fortalecem a autoestima, promovem aprendizagens significativas e reafirmam o papel da educação como caminho de transformação pessoal e social, inclusive em espaços de restrição de liberdade.

A reflexão contemporânea sobre nossa relação com a natureza e com os diferentes mundos que a compõem amplia o horizonte ético da escola e convoca a responsabilidade intercultural (Krenak, 2019).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 20 out. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 out. 2025.
- CNE/CEB. *Resolução nº 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 28 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

### Mini currículo

Luana Evangelista Laurent. Licenciatura em Pedagogia e Mestra em Ciências, Tecnologia e Educação. Atua como Pedagoga na PRL – EEEFM Professor Manoel Abreu, Linhares – ES. E-mail: luanaelaurent@hotmail.com.



# O CONHECIMENTO QUE LIBERTA: EDUCAR É ACENDER LUZES ONDE ANTES HAVIA SOMBRAIS

## Autoria

Renata Costa Schmidt

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de São Mateus (PRSM)

## RESUMO

Este relato de experiência analisa desafios e possibilidades do ensino de Química na Penitenciária Regional de São Mateus, no âmbito do programa Portas Abertas para Educação, em parceria SEJUS–SEDU, que oferta EJA às pessoas privadas de liberdade. A experiência enfatiza a adaptação curricular e metodológica para um contexto com restrições materiais e temporais, valorizando atividades lúdicas, produção artística, integração ciência-arte e sala de aula invertida. A fundamentação dialoga com Freire sobre prática educativa como diálogo e liberdade, com Cury sobre o direito à educação na ordem constitucional, com Ausubel sobre aprendizagem significativa e com Mortimer e Scott sobre construção de significados em sala. A base legal inclui CF/1988, LDB/1996, LEP/1984, Lei nº 12.433/2011, Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e diretrizes do MEC/SEDU para educação em prisões. Resultados indicam engajamento, ampliação da autoestima acadêmica, apropriação de conceitos químicos do cotidiano e desenvolvimento de postura crítica e cidadã.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; Ensino de Química; EJA; Educação prisional; Aprendizagem significativa.

## INTRODUÇÃO: DIREITO À EDUCAÇÃO, CONTEXTO E PROPÓSITO

A PRSM, instituída pela Lei Complementar nº 435/2008, iniciou atividades em 2011 como unidade de segurança média no município de São Mateus, ES. Nesse cenário, a educação figura como direito social, conforme a Constituição Federal de 1988, e como assistência educacional prevista na Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, que determina instrução escolar e formação profissional para pessoas presas e internadas.

No Espírito Santo, o programa Portas Abertas para Educação, criado em 2005 por SEJUS em parceria com SEDU, consolidou a



oferta de EJA no sistema prisional, superando resistências iniciais e ampliando matrículas por meio de editais específicos de docência a partir de 2009. Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 2 estabeleceu diretrizes nacionais para a educação de pessoas em privação de liberdade, reforçando a escolarização como direito e instrumento de integração social. Em 2011, a Lei nº 12.433 regulamentou a remição de pena pelo estudo, fortalecendo o sentido público da escolarização nesse contexto.

Neste relato, apresento a experiência como professora de Química na PRSM, com foco nas estratégias adotadas para favorecer aprendizagem significativa, vínculo com o cotidiano e formação crítica de estudantes da EJA. Em sintonia com Freire, assumo a prática educativa como diálogo, problematização da realidade e produção de sentido; com Cury, reafirmo o direito à educação como chave de cidadania; com Ausubel, priorizo ancoragem nos conhecimentos prévios; e, com Mortimer e Scott, organizo interações discursivas que sustentem a construção de significados nos conteúdos de Química.

## ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES: O ENSINO DE QUÍMICA NA PRSM

A Química escolar envolve conceitos abstratos, linguagem simbólica, cálculos e, idealmente, experimentação. Em contexto prisional, a limitação de materiais e o tempo letivo concentrado exigem escolhas didáticas. Optei por:

- a) organizar sequências temáticas a partir do cotidiano, conectando substâncias e transformações químicas presentes em higiene, alimentação, conservação de materiais e segurança doméstica, em linha com a ênfase de Ausubel na ancoragem em conhecimentos prévios e organizadores prévios;
- b) articular leitura, escrita e oralidade em atividades lúdicas, debates orientados e resolução de situações-problema, favorecendo a negociação de significados e a circulação de diferentes registros de representação;
- c) integrar ciência e arte, explorando a Tabela Periódica como sistema de informação e linguagem visual, seguida de produções autorais de desenhos e poemas, ampliando repertório expressivo e aproximando a Química da experiência sensível;



d) experimentar sala de aula invertida, com estudos prévios dirigidos por roteiros simples e encontro presencial dedicado a dúvidas e discussões, para ampliar protagonismo discente e tempo de interação qualificada.

## MEDIAÇÕES DIDÁTICAS: DIÁLOGO, LUDICIDADE E SALA DE AULA INVERTIDA

Na abertura do semestre, trabalhei história da Química, áreas de investigação, itinerário dessa ciência no Brasil e função social do conhecimento científico. As atividades lúdicas, como caça-palavras conceituais e desafios de associação fórmula-nome-uso, funcionaram como diagnóstico formativo e motivação. Os debates sobre usos sociais da Química permitiram discutir benefícios e riscos, inclusive o potencial desvirtuamento de saberes, conduzindo a conversas éticas sobre responsabilidade individual e coletiva.

Na perspectiva freireana, a aula se organizou como diálogo que parte da realidade vivida, problematiza situações e busca sínteses provisórias. A sala de aula invertida contribuiu para deslocar a centralidade da exposição, criando espaço para perguntas dos estudantes e para a construção conjunta de respostas. Para apoiar essa dinâmica, elaborei roteiros curtos com questões-guia, glossários essenciais e mapas conceituais em construção, condizentes com princípios de aprendizagem significativa.

A dimensão expressiva apareceu em produções textuais e poéticas sobre a Química do cotidiano. Um exemplo foi o poema de um estudante que, ao relacionar reações químicas à “arte de viver”, evidenciou compreensão de conceitos elementares de ácidos, bases e sais, ainda que em linguagem metafórica. Essa aproximação entre ciência e linguagem poética favoreceu pertencimento acadêmico e autoestima.

## RESULTADOS: ENGAJAMENTO, SIGNIFICADO E CIDADANIA

Os registros de aula apontaram:

- aumento da participação e da frequência nos encontros de Química;
- melhor apropriação de vocabulário técnico básico e de relações entre propriedades e usos de substâncias;



- disposição para formular perguntas e compartilhar estratégias de estudo;
- percepção da Química como ferramenta para prevenção de riscos e leitura crítica do cotidiano;
- fortalecimento de vínculos cooperativos no grupo, com ganhos de autoestima acadêmica e perspectiva de continuidade escolar.

Tais resultados se alinham à ideia de que o acesso à educação é abertura para a autoconstrução e para escolhas cidadãs, como defende Cury, e à compreensão de que a escola no cárcere é espaço de resistência, diálogo e esperança, horizonte tematizado na literatura sobre educação prisional no ES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACENDER LUZES, SUSTENTAR PONTES

A experiência confirma que o ensino de Química, quando ancrado no cotidiano, mediado por diálogo e apoiado em estratégias de significação, produz aprendizagens relevantes mesmo em ambientes adversos. A combinação entre base legal garantidora de direitos, metodologias ativas e cultura de cuidado pedagógico sustenta não apenas a elevação da escolaridade, mas a formação crítica e a construção de novos horizontes de vida.

Como compromisso de continuidade, propõe-se ampliar repertórios experimentais de baixo risco, fortalecer parcerias interdisciplinares, consolidar instrumentos de avaliação formativa e seguir valorizando a autoria discente como eixo do trabalho educativo.

## REFERÊNCIAS

- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologiaativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Diário Oficial da União, 1984.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 12.433*, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei de Execução Penal para dispor sobre remição de pena por estudo e trabalho. Brasília, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de



2010. Diretrizes Nacionais para oferta de educação para pessoas em situação de privação de liberdade. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Educação nas Prisões*. Brasília: MEC, 2017.

CAMARGO, Aline. *A educação escolar no sistema prisional de São Mateus/ES sob a ótica dos detentos*. 2019. [Trabalho acadêmico].

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MEC. Ministério da Educação. *Relatório da Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Brasília: MEC, 2014.

MORTIMER, Eduardo; SCOTT, Philip. *Meaning making in secondary science classrooms* [versão em português: Ensino de ciências e a construção de significados em sala de aula]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

RAMOS, José dos Santos. *Educação prisional: caminhos de esperança*. Vitória: UFES, 2017.

SEDU. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. *Educação em Prisões*. Vitória: SEDU, 2012.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

#### Mini currículo

---

**RENATA COSTA SCHMIDT.** Docente de Química na Penitenciária Regional de São Mateus, no programa Portas Abertas para Educação (EJA).





# VIVÊNCIAS NO SISTEMA PRISIONAL SEMIABERTO: ENTRE A COMPLEXIDADE E A HUMANIDADE

## Autoria

Aline da Penha Oliveira Couto

## Local de atuação

EEEFM “Águas do Rio Doce”

## Unidade prisional

Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina

## RESUMO

Este relato de experiência descreve a atuação docente no 1º Ciclo da EEEFM “Águas do Rio Doce”, situada na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina, ao longo de doze meses. A vivência possibilitou observar a organização interna, as relações interpessoais entre os internos e a centralidade da educação como ferramenta de transformação social. Em um ambiente regido por normas, a prática docente priorizou atividades simples e significativas, debates sobre projeto de vida, respeito às diferenças, educação étnico-racial, produções artísticas e experiências científicas elementares, como o plantio de feijão no algodão. Essas ações favoreceram autoestima, respeito mútuo e reflexão crítica, ajudando os estudantes a ressignificar experiências dentro e fora do espaço prisional. A experiência indica que a educação no cárcere pode ampliar horizontes, fortalecer cooperação, respeito e cidadania e configurar um espaço de resistência e esperança, reafirmando a educação como direito e possibilidade concreta de transformação social.

**Palavras-chave:** educação prisional; ressocialização; inclusão; prática docente.

## INTRODUÇÃO

O sistema prisional brasileiro, frequentemente retratado de forma estigmatizada, reduzido a muros altos e cercas, costuma ser associado à marginalidade e à violência. No entanto, quando observado de dentro, revela-se muito mais complexo. A vivência docente junto à turma do 1º Ciclo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Águas do Rio Doce”, situada na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina, permitiu acessar camadas que escapam ao olhar externo: a solidariedade entre internos, a capacidade de organização e uma surpreendente leitura de mundo. Ainda que o espaço seja permeado por limitações, nele se manifestam formas de convivência, trabalho e aprendizado que desafiam estereótipos e convidam à reflexão sobre



o papel social da escola em contextos de privação de liberdade. Em termos analíticos, o cárcere pode ser lido como expressão da sociedade disciplinar, na qual rotinas e hierarquias modelam condutas e racionalidades, como analisou Foucault (1987).

O trabalho pedagógico dentro da penitenciária revelou um ambiente com códigos próprios, onde predominam o respeito e a cooperação. Desde fevereiro de 2025, o acompanhamento da turma do 1º Ciclo (1ª a 4ª etapa) mostrou um grupo diverso, composto majoritariamente por jovens adultos entre 25 e 40 anos. Muitos apresentavam baixo nível de letramento: alguns sabiam apenas assinar o nome ou utilizavam a digital; outros liam com dificuldade ou escreviam de forma elementar, sem plena compreensão do que registravam. Apesar disso, a experiência de vida desses homens revelava um repertório cultural e social significativo, que precisava ser reconhecido e valorizado no processo educativo. Como observa Libâneo (2011, p. 29), “o núcleo do ensino é a atividade intelectual do aluno dirigida pelo professor, que orienta, problematiza e organiza o conhecimento em situações reais de aprendizagem”. Essa compreensão serviu como princípio para planejar atividades que respeitassem os limites, mas também estimulassem o potencial de cada estudante.





Um aspecto que chamou atenção foi a facilidade de muitos alunos em lidar com a matemática cotidiana. Em geral, demonstravam habilidade para realizar cálculos práticos, especialmente em situações que envolviam comércio, medidas e proporções. Essa competência, desenvolvida a partir da experiência social, reforça a ideia de que o aprendizado não se restringe à escola formal. Carlos Rodrigues Brandão (1981, p. 27) lembra que “ninguém escapa da educação, ela se faz presente em toda parte”, mostrando que todo conhecimento humano é atravessado pela vida concreta. Reconhecer esses saberes foi fundamental para integrar práticas pedagógicas significativas, capazes de transformar a relação dos alunos com o aprender.

Entre as ações mais relevantes, destacou-se o trabalho voltado às expressões racistas presentes no vocabulário cotidiano. Em um ambiente de convívio intenso, tais expressões surgem com naturalidade, mascaradas por brincadeiras, mas reproduzem exclusões históricas. Discutir o impacto dessas falas e problematizar seu uso revelou-se essencial para construir uma convivência mais justa e consciente. Inspirada nas reflexões de Ferreiro e Teberosky (1985), a prática buscou compreender o conhecimento como instrumento de transformação social, favorecendo aprendizagens ligadas à ética e à cidadania. Trabalhar o racismo no espaço prisional significou reafirmar o direito à educação e à dignidade, permitindo que os estudantes se reconhecessem como agentes de mudança.

Ao adentrar o presídio, a primeira impressão foi a de um universo paralelo, uma espécie de microcidade estacionada no tempo, onde todos se conhecem e a comunicação se dá em olhares e gestos contidos. Essa imagem ajuda a compreender a complexidade do ambiente prisional: mesmo em meio ao isolamento físico e simbólico, existe uma rotina rigorosa, marcada por regras, horários e responsabilidades. Tal previsibilidade, ainda que rígida, confere estabilidade e, paradoxalmente, segurança. O que mais se destaca, entretanto, é a presença das relações humanas. O professor é visto como elo com o mundo exterior e como figura de confiança, símbolo de esperança e de possibilidade de recomeço. Essa valorização do saber e do ato de ensinar confere ao trabalho docente um sentido ético e político. Como lembra Arendt (2007, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele”.



A postura dos alunos, marcada por respeito e interesse genuíno pelo aprendizado, desconstrói preconceitos amplamente difundidos sobre a suposta agressividade e o desinteresse das pessoas privadas de liberdade. Em um espaço de diversidade, onde convivem sujeitos de diferentes origens e histórias, o exercício diário da tolerância e da negociação torna-se inevitável. Apesar das tensões, a escola emerge como mediadora de relações e promotora de solidariedade. A leitura de mundo dos internos, atravessada por exclusão social, desigualdade e ausência de políticas públicas efetivas, estimula análises críticas da sociedade e das instituições. Muitos demonstram consciência sobre as causas que os levaram à prisão e questionam a seletividade do sistema penal, revelando lucidez sobre a desigualdade estrutural.

A docência nesse contexto também permitiu observar formas de organização coletiva e práticas de apoio mútuo. Mesmo diante da escassez de recursos, os internos compartilham alimentos, ajudam-se nos estudos e protegem os mais vulneráveis, formando uma rede solidária que desafia a lógica da violência. Essa ética cotidiana convive, porém, com tensões expressas em apelidos e vocabulários preconceituosos, o que reforça a importância da ação educativa voltada à reflexão e à desconstrução de práticas discriminatórias. Como ressalta Adorno (2006), a educação deve servir à emancipação, impedindo a reprodução da barbárie e promovendo a consciência crítica. No cárcere, essa tarefa torna-se ainda mais urgente, pois implica reconstruir o humano em meio à negação da liberdade.

Leite (2015, p. 58) lembra que “a educação no sistema prisional não deve ser vista como concessão ou favor, mas como direito humano e possibilidade de emancipação”. Essa concepção exige articulação entre educação e segurança, reconhecendo o papel da escola como espaço de resistência. A experiência na EEEFM “Águas do Rio Doce” confirma que a educação no cárcere ultrapassa a função de ensino formal: transforma-se em território de escuta, reconstrução de identidades e fortalecimento da dignidade. A presença do professor reafirma o valor da palavra e da esperança. Assim, mesmo entre muros, é possível cultivar respeito, empatia e desejo de mudança, consolidando a educação como prática de liberdade e caminho concreto de transformação social.



## DESCONSTRUIR PRECONCEITOS DÁ TRABALHO, E ELE É TODO SEU

Entre as práticas mais significativas desenvolvidas em sala de aula, destacou-se a proposta de Educação Antirracista, uma atividade aparentemente simples, mas profundamente transformadora. A iniciativa despertou nos estudantes a curiosidade, atribuiu sentido ao aprendizado e consolidou-se como prática pedagógica carregada de significado. O envolvimento dos internos foi intenso: muitos participaram ativamente das discussões, refletindo sobre expressões até então naturalizadas como “sem maldade”, mas que carregavam marcas de preconceito racial. Essa problematização possibilitou reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente entre os próprios alunos, promovendo debates sobre identidade, pertencimento, preconceito e igualdade racial.

As aulas também contemplaram marcos históricos da luta antirracista, o estudo de personalidades negras de destaque e a valorização das raízes afro-brasileiras no contexto educacional e social. Esse movimento contribuiu para fortalecer a autoestima dos internos e para ampliar sua consciência crítica, construindo um ambiente de respeito às diferenças e de reconhecimento da pluralidade cultural. Conforme



Adorno (2006), a educação deve formar para a autonomia e para o pensamento crítico, a fim de impedir a repetição da barbárie. Essa perspectiva orientou o desenvolvimento do trabalho, cuja finalidade não foi apenas corrigir comportamentos, mas provocar reflexão sobre as causas sociais do racismo e incentivar a responsabilidade coletiva na construção de relações mais justas.

O projeto Educação Antirracista no Espaço Prisional teve como eixo central a valorização da diversidade e a desconstrução de preconceitos. Foi desenvolvido no 1º Ciclo da Educação de Jovens e Adultos da EEEFM “Águas do Rio Doce”, na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina. Sua escolha decorreu da necessidade de promover reflexões críticas sobre o preconceito, o respeito às diferenças e a valorização das identidades culturais dos estudantes privados de liberdade, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e com os princípios da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Capixaba – EJA 2024. O objetivo geral foi desenvolver práticas pedagógicas que estimulassem a reflexão crítica sobre o racismo, valorizassem a diversidade cultural e fortalecessem a identidade dos estudantes. Entre os objetivos específicos, destacaram-se o incentivo à valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais, o desenvolvimento da leitura crítica da realidade, o fortalecimento do respeito mútuo e do protagonismo estudantil e a vivência de experiências estéticas que permitissem a expressão das identidades dos sujeitos da EJA.





A metodologia adotada fundamentou-se no diálogo e na escuta ativa, conforme orientam as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 2/2010, que reconhece a educação como direito humano das pessoas privadas de liberdade. As atividades foram planejadas de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes e a adequação às limitações do ambiente prisional. Em rodas de conversa, discutiram-se falas preconceituosas reproduzidas no cotidiano, incentivando os participantes a refletirem sobre o impacto das próprias palavras na convivência coletiva. Foram realizadas leituras orientadas de materiais sobre o racismo na linguagem, produção de textos coletivos, exibição de curtas-metragens e debates sobre representatividade. Também foi elaborado um pequeno manual antirracista, produzido pelos próprios estudantes, e organizada uma exposição das bonecas Abayomi, símbolo de resistência e ancestralidade africana, que serviu como ponto de partida para o diálogo sobre identidade, respeito e cultura afro-brasileira.



Mesmo diante das restrições de acesso a tecnologias, foram utilizados recursos digitais de modo pontual, com apoio da equipe pedagógica, por meio de plataformas interativas como o Genially. Essas ferramentas favoreceram o interesse e ampliaram o diálogo, criando experiências formativas dinâmicas e colaborativas.

## PERSONALIDADES NEGRAS

Brasileiros(as) que deixaram um legado significativo na cultura nacional.

1. MACHADO DE ASSIS
2. GILBERTO GIL
3. LIMA BARRETO
4. ZEZÉ MOTTA
5. LÁZARO RAMOS
6. ELISA LUCINDA



Essa concepção aproxima-se de Libâneo (2011), para quem o professor é mediador do processo de aprendizagem e deve agir com intencionalidade, criatividade e sensibilidade, reconhecendo a realidade social do aluno e as possibilidades concretas de sua aprendizagem.

O planejamento das atividades considerou as limitações do ambiente prisional e exigiu adaptações constantes de tempo, espaço e materiais disponíveis. A criatividade foi fundamental para transformar recursos simples em oportunidades de aprendizagem significativa, confirmando que a prática educativa, mesmo em contextos restritos, é ato político e instrumento de emancipação. As falas de alguns estudantes foram ponto de partida para o debate:

*“O seu macaco, faz isso direito.” (Gilberto, 27 anos)*

*“Tinha que ser preto.” (Wesley, 30 anos)*

*“O macumbeiro, saí pra lá.” (Edilson, 32 anos)*

As expressões, utilizadas sem reflexão, tornaram-se exemplos de linguagem discriminatória que precisavam ser problematizados. A partir delas, os alunos passaram a identificar e registrar outras situações semelhantes, buscando substituí-las por posturas de respeito e empatia.

Os estudantes apresentaram produções artísticas, compartilharam textos e relataram o processo de desconstrução de estereótipos. O momento final foi marcado por reconhecimento coletivo, orgulho e sentimento de pertencimento. Como resultado, observou-se maior coesão entre os participantes e fortalecimento da autoestima, evidenciando o poder transformador da educação quando aliada à escuta e ao diálogo.

A avaliação ocorreu de forma contínua, por meio de observações, registros de fala e produções escritas. Apesar das limitações de tempo e de materiais, o projeto alcançou resultados expressivos: os estudantes demonstraram engajamento crescente e maior consciência sobre o peso das palavras e dos gestos. Os debates sobre racismo e cidadania foram intensos e, em muitos momentos, revelaram conflitos internos, mas também promoveram autocrítica e abertura para a mudança. Freire (1967) já apontava que a educação libertadora nasce do diálogo e da problematização da realidade, possibilitando que os sujeitos se reconheçam como construtores de sua história. Nesse sentido, a



experiência reafirmou que o diálogo é o caminho fundamental para a conscientização e para a transformação das relações humanas.

Houve dificuldades, como a escassez de materiais, o tempo reduzido e a resistência inicial de alguns internos diante do tema, mas esses desafios enriqueceram a experiência, demonstrando a importância de insistir em práticas pedagógicas inclusivas e críticas. A educação antirracista, no espaço prisional, mostrou-se necessária para fortalecer a cidadania e criar possibilidades de reinserção social efetiva. Mais do que transmitir conteúdos, a experiência buscou formar cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de ressignificar suas trajetórias. A prática pedagógica, mesmo entre muros, configurou-se como um espaço de resistência, esperança e transformação social.

Vivenciar o cotidiano de uma unidade prisional semiaberta é mergulhar em uma realidade complexa, que desafia certezas e amplia a compreensão sobre a condição humana. A prisão, apesar de suas contradições, revela-se também como espaço de vida, afeto, organização e resistência. A escuta atenta e o olhar humanizado emergem como caminhos essenciais para romper estigmas e fomentar a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente, tanto dentro quanto fora dos muros institucionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente no 1º Ciclo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Águas do Rio Doce”, situada na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina, evidencia que a educação em contextos de privação de liberdade é instrumento de transformação pessoal e social. Ao longo de doze meses de trabalho, foi possível observar que, mesmo em um ambiente marcado por restrições e desafios, os estudantes demonstraram grande potencial de aprendizagem, de reflexão crítica e de ressignificação de suas trajetórias de vida. A escola tornou-se um espaço de convivência e de escuta, que acolheu histórias singulares e possibilitou o desenvolvimento da autonomia intelectual e da responsabilidade coletiva.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, entre elas as ações voltadas à educação étnico-racial, os projetos artísticos, as atividades matemáticas contextualizadas e as experiências científicas simples, mostraram-se fundamentais para fortalecer a autoestima, promover o respeito mútuo e estimular o desenvolvimento de compe-



tências cognitivas e socioemocionais. A educação prisional, quando pautada pela ética, pelo diálogo e pela valorização da diversidade, ultrapassa a instrução formal e se consolida como espaço de reconstrução de cidadania e de produção de conhecimento. Como ressalta Saviani (2008, p. 79), “educar é humanizar, é tornar o homem sujeito da própria história”. No cárcere, essa humanização adquire sentido ainda mais profundo, pois ocorre em um contexto onde a sociedade, com frequência, nega a própria humanidade do outro.

A prática educativa no cárcere reforça a importância de políticas públicas voltadas à ressocialização e à garantia do direito à educação, conforme estabelecem a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2010. Tais dispositivos afirmam que o acesso à educação deve ser garantido em todos os níveis, assegurando condições para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, educar é reconhecer cada sujeito como ser histórico, capaz de intervir em sua realidade e reconstruir seu projeto de vida. Freire (1996, p. 52) lembra que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e que o ato de educar requer curiosidade, escuta e compromisso com a liberação.

A docência em contexto prisional também se revela como ato de resistência e esperança. Quando a escola valoriza o diálogo, o respeito e a cultura, abre-se um espaço de reconstrução simbólica, onde o aprendizado se converte em possibilidade de futuro. Em concordância com Arendt (2007), a educação é o meio pelo qual o mundo se renova; ela representa responsabilidade compartilhada com os novos e compromisso com a continuidade da vida comum. Assim, a experiência vivida demonstra que a educação, mesmo entre grades, permanece sendo caminho de transformação, dignidade e autonomia. Investir em práticas pedagógicas humanizadoras e contextualizadas é afirmar que toda pessoa, independentemente de sua condição, tem direito de aprender, criar e transformar sua realidade.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2025.



BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 391*, de 10 de maio de 2021. Dispõe sobre a remição da pena pela leitura. Brasília: CNJ, 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE, 2010.

ESPÍRITO SANTO. *Curriculum Capixaba – Educação de Jovens e Adultos*. Vitória: SEDU, 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Educação e sistema prisional: perspectivas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

### Mini currículo

**ALINE DA PENHA OLIVEIRA COUTO.** É licenciada em Pedagogia e cursa Artes Visuais. Possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla, Supervisão e Orientação Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais. Atua como professora do 1º Ciclo (1º a 4º etapa) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Águas do Rio Doce”, localizada na Penitenciária Semiaberta Masculina de Colatina. E-mail: alinelopes.couto@edu.es.gov.br



# A EVOLUÇÃO DO SISTEMA PRISIONAL DENTRO DO CONTEXTO PEDAGÓGICO NO QUESITO EXPERIÊNCIA, ATRAVÉS DE OUTROS MEIOS E ÂNGULOS: A INFORMÁTICA E SUAS NOVAS MODALIDADES

## Autoria

Aline Andrade dos Santos  
Lorena do Nascimento Franca

Rodrigo Lordeiro de Lima

Local de atuação  
EEFM “Águas do Rio Doce”

Unidade prisional

CEPECOL

## RESUMO

O presente relato descreve, com base em experiências vividas ao longo do primeiro semestre, a inserção da informática como recurso pedagógico no PEVV 5, em parceria com SEDU, SEJUS e IFES. A proposta buscou articular letramentos digitais, produção de textos e construção de vínculos pedagógicos, favorecendo a autoestima, o senso de pertencimento e a ressocialização. Os estudantes participaram de atividades de escrita de cartas, exercícios de digitação e uso orientado do computador, o que possibilitou o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, além de ampliar a compreensão de tecnologias presentes na vida contemporânea. O projeto mostrou resultados promissores, evidenciados pela participação ativa, pela produção de materiais e pelo desejo de continuidade dos estudos, reafirmando a educação como direito, mediação cultural e caminho de reconstrução de trajetórias no contexto prisional.

**Palavras-chave:** educação prisional; informática; ressocialização; inclusão digital; experiências pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A educação em ambientes de privação de liberdade constitui um dos pilares do processo de ressocialização, pois reafirma o direito à aprendizagem e possibilita o desenvolvimento de novas perspectivas de vida. No contexto prisional, o ato de ensinar e aprender ultrapassa os limites físicos das celas, transformando-se em exercício de autonomia, convivência e reconstrução de trajetórias. Nessa perspectiva, a



atuação docente demanda sensibilidade, criatividade e compromisso ético com a formação integral dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes.

O projeto de informática, desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Águas do Rio Doce”, localizada na Penitenciária Estadual de Vila Velha V (PEVV5), surge como resposta concreta à necessidade de ampliar o acesso dos reeducandos às tecnologias contemporâneas. A ação foi construída coletivamente por meio da parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), a Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), instituições que vêm fortalecendo políticas de inclusão educacional no sistema prisional capixaba. O curso de informática buscou romper barreiras históricas e promover um novo espaço de aprendizagem, no qual o uso das tecnologias se converte em oportunidade de emancipação e de reinvenção pessoal.

O público participante é formado majoritariamente por jovens e adultos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com percursos escolares interrompidos, experiências laborais diversificadas e contato restrito com o universo digital. As turmas apresentam níveis variados de letramento, o que exige do professor a criação de estratégias diferenciadas para garantir a compreensão e o avanço de todos. Essa heterogeneidade, longe de ser obstáculo, torna-se uma riqueza pedagógica, pois estimula a troca de experiências, a solidariedade e o reconhecimento mútuo. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 12), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, e é justamente nesse respeito que se alicerça o trabalho pedagógico dentro da prisão.

A proposta de inserção da informática como recurso educativo fundamenta-se na compreensão de que o domínio das tecnologias é uma das chaves para a participação cidadã e para o exercício da liberdade, mesmo em contextos de restrição física. A tecnologia, nesse sentido, não se reduz a um conjunto de ferramentas, mas constitui um meio de expressão, comunicação e reconstrução de identidades. Conforme Dermeval Saviani (2008, p. 63), “a educação deve ser compreendida como mediação no seio da prática social global”, o que significa que aprender informática no cárcere é, também, aprender a participar de forma crítica e criativa da sociedade.



O ambiente da Penitenciária Estadual de Vila Velha V, embora marcado por rotinas disciplinares e limites estruturais, vem se transformando em espaço de práticas educativas inovadoras. A escola que funciona em seu interior tem se tornado um território de esperança, onde o conhecimento ganha o papel de restituir dignidade e preparar para o retorno à vida em liberdade. Essa perspectiva dialoga com a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984, que reconhece a educação como direito fundamental da pessoa privada de liberdade e instrumento de reintegração social.

O presente relato tem como objetivo apresentar a experiência de implantação e desenvolvimento do curso de informática na Penitenciária Estadual de Vila Velha V, destacando os desafios e resultados do trabalho pedagógico realizado em parceria com os órgãos públicos envolvidos. Busca-se demonstrar como o acesso às tecnologias, mediado por práticas educativas humanizadoras, pode contribuir para o fortalecimento da autoestima, para a ampliação do repertório cultural e para a efetiva construção de caminhos de ressocialização e inclusão social.

## QUEBRANDO BARREIRAS PARA REALIZAR SONHOS

Em 04 de agosto de 2025, iniciamos na Unidade Prisional de Vila Velha, Xuri, no PEVV 5, as aulas de informática. Em parceria com a SEDU, SEJUS e IFES, inauguramos a sala com toda a estrutura necessária para darmos início ao novo passo dentro do sistema prisional. Quebrando barreiras e realizando novos sonhos e metas, a informática, em parceria com a escola e a unidade, pôde trazer para os alunos um curso que eles pudessem vivenciar o novo, para que possam se adequar às mudanças vivenciadas por nós, que estamos em constante movimento, entre a realidade dos alunos privados de liberdade e a equipe pedagógica, junto à professora de informática Lorena França, fora do sistema prisional. Trazer vivências e atualidades para os alunos tem ajudado e muito a ensinar sobre ressocialização. Confiar no potencial deles tem sido nossa maior meta.

Os alunos, durante o primeiro semestre, nos mostraram que possuem um potencial enorme para levar adiante diversos projetos desenvolvidos na escola. Um deles foi a elaboração de cartas pedagógicas, com o apoio dos professores, não só de Língua Portuguesa, mas de História e Arte, onde os professores puderam trazer como



proposta filmes, documentários, aulas e slides que evidenciam como a escrita, de forma correta e clara, melhora a interpretação do que se escreve e pode melhorar a leitura de quem recebe a carta. Pudemos contribuir também com o aprendizado e o despertar do interesse em escrever algo endereçado a alguém de sua importância. Exemplo: família, gestores, professora de informática e, principalmente, para a unidade à qual estão privados de liberdade.

Toda essa movimentação despertou nos alunos o interesse de vivenciar o novo na escola. Iniciamos o segundo semestre com alunos totalmente integrados, interessados e comprometidos, com sede de mudança e, o melhor, com vontade e interesse de viver o novo na informática. Toda essa movimentação e mudança vieram devido ao primeiro semestre, em que os alunos demonstraram o quanto foi importante a integração entre eles e a mudança em alguns pontos pedagógicos, assim declarado pelo estudante 01:

“Quero agradecer à pedagoga Aline pela oportunidade de participar deste curso, desde que iniciamos o primeiro semestre, ela tem trazido novidades para a escola e nos deixado participar de cada movimento.” (Estudante 01, 30 anos)

O curso inicial pôde contemplar 77 alunos da escola neste semestre. Infelizmente, nem todos puderam participar, mas, em especial, os alunos que estão formando, da 3<sup>a</sup> etapa do Ensino Médio e da 8<sup>a</sup> etapa do Fundamental, segundo segmento, além das turmas que, no próximo semestre, assumirão essa etapa, 7<sup>a</sup> etapa do Fundamental e 2<sup>a</sup> etapa do Ensino Médio.

Para concluir a ambientação desse momento, inserimos a referência à fotografia institucional, que documenta o uso pedagógico do laboratório e a dinâmica de produção das cartas. Segue a identificação solicitada.



Fonte: acervo dos autores

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

### *Relato do Diretor Adjunto da Unidade PEVV 5 Rodrigo Lordeiro de Lima*

Minha jornada com a informática no serviço público começou com a transição do trabalho manual para o digital. No início, parecia um grande desafio. O papel, a caneta e as planilhas físicas davam lugar a sistemas, softwares e computadores que, para muitos, eram uma novidade.

A adaptação exigiu paciência e dedicação. Lembro-me de aprender, passo a passo, a usar programas básicos, a preencher formulários online e a lidar com o e-mail como uma ferramenta de comunicação diária. Cada nova função no sistema era uma pequena vitória.

Com o tempo, percebi o quanto a tecnologia otimizou o trabalho. O acesso à informação se tornou mais rápido, e as tarefas que antes levavam horas, como o arquivamento de documentos, agora eram feitas em minutos. A comunicação com colegas e com o público ficou mais fluida, e a eficiência dos serviços prestados melhorou significativamente.



Hoje, a informática é uma aliada indispensável. Ela transformou a rotina, tornando-a mais ágil e permitindo que o foco principal seja a qualidade do atendimento ao cidadão. A experiência, que começou com incertezas, se tornou uma prova de que a adaptação à tecnologia é fundamental para um serviço público moderno e eficaz.



“Rodrigo não só abraçou a ideia da nova modalidade dentro do sistema prisional, como acompanhou cada passo dado para o início desta jornada. Hoje vivencia cada momento e integração dentro da sala de aula. Não só no curso da informática, mas também na escola”  
(Aline – Pedagoga do PEVV5)

*Relato da Professora de Informática  
Lorena do Nascimento Franca*

Quando fui convidada a retornar ao Sistema Prisional na posição de professora, já imaginei a resistência interna que teria, apesar de vivermos em uma condição de ressocialização. O sistema penitenciário possui seus desafios de vivência, o que faz seus servidores se adaptarem às condições de controle.

Segundo a leitura foucaultiana, o encarceramento ultrapassa a dimensão punitiva e organiza práticas de vigilância e disciplina que afetam a vida cotidiana de todos os envolvidos. A escola, nesse



cenário, atua como mediação pedagógica e social, buscando instaurar um espaço de estudo com regras claras, respeito e diálogo. Essa visão social ajuda a compreender que o conhecimento, quando compartilhado, transforma pessoas que estão em privação de liberdade e também quem, no cotidiano do trabalho, participa do processo de guarda e ressocialização.

A inserção de aulas de informática no sistema prisional representa uma prática pedagógica capaz de romper com paradigmas historicamente consolidados sobre a função do cárcere. Ao oferecer oportunidades educativas, especialmente em áreas vinculadas à tecnologia e ao mundo digital, cria-se a possibilidade de ressignificar a vivência da privação de liberdade, deslocando o enfoque da mera penalização para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, o ensino de informática constitui-se como ferramenta de inclusão social e de ampliação de perspectivas, pois aproxima os sujeitos de competências essenciais para a vida em sociedade contemporânea. Tal prática, além de promover a aquisição de conhecimentos técnicos, reforça valores de autonomia, autoestima e cidadania, contribuindo para o processo de ressocialização. Desse modo, a educação em espaços prisionais pode ser compreendida não apenas como um direito fundamental, mas também como um caminho para transformar a prisão em um espaço de evolução do ser.

“Poder utilizar um computador, e participar desta aula me traz um sentimento de pertencimento, estou há mais de 10 anos privado de liberdade, nem me lembra mais como ligava o computador.”  
(Estudante 02, 47 anos)

Levar a experiência das aulas de informática para dentro do sistema prisional tem sido, ao mesmo tempo, um privilégio e uma dor. Privilégio, porque acreditamos na força transformadora da educação e vemos nela uma chance de abrir novas possibilidades. Mas é doloroso entrar na sala de aula e encontrar adolescentes que passaram pelo sistema socioeducativo e, após a maioridade, permanecem privados de liberdade. Esse processo de institucionalização pode corroer sonhos, limitar perspectivas e marcar identidades. Por isso, cada aula é também um ato de resistência pedagógica e de construção de sentido, em diálogo com a escola, com a família e com a própria comunidade educativa.



## METODOLOGIA, ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

As atividades do curso articularam três eixos complementares. No eixo de letramento digital, trabalharam-se noções de hardware e software, criação e organização de arquivos, digitação e formatação de textos. No eixo de escrita, desenvolveram-se cartas pedagógicas com destinatários significativos, além de exercícios de leitura e reescrita orientada. No eixo de cultura digital, realizaram-se discussões sobre o uso responsável de tecnologias, cidadania e mundo do trabalho. As aulas combinaram momentos expositivos dialogados, práticas orientadas no computador e registros reflexivos no caderno, com avaliação formativa acompanhando a participação, o avanço individual e a cooperação entre colegas.

Quadro 1 – Organização das turmas e carga horária do curso de informática (semestre 2025/2)

CARGA HORÁRIA DO CURSO DE INFORMÁTICA	
Etapas atendidas:	8ª etapa do EF II e 3ª etapa do EM, com atendimento complementar à 7ª etapa do EF II e 2ª etapa do EM.
Distribuição horária:	encontros semanais em pequenos grupos, com prática em laboratório e mediação docente contínua.
Critérios de priorização:	concluintes de etapa, assiduidade, interesse demonstrado no semestre anterior e possibilidade de difusão dos aprendizados nas turmas.

Fonte: equipe pedagógica, PEVV 5

## RESULTADOS OBSERVADOS E EVIDÊNCIAS FORMATIVAS

Os estudantes demonstraram maior autonomia no manuseio do computador, disposição para a escrita e colaboração entre pares. As cartas pedagógicas, os exercícios de digitação e os relatos orais registram mudança de postura, ampliação do vocabulário e maior cuidado com a clareza textual. A participação de 77 estudantes no semestre, com foco em concluintes, indica a relevância da proposta para continuidade dos estudos. As falas espontâneas revelam pertencimento, reconhecimento do próprio avanço e expectativa de prosseguir aprendendo, o que reforça a pertinência do curso para a transição escolar e a reinserção social.



## LIMITAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS

Houve restrições de vagas e tempo de uso de máquinas, o que exigiu escalonamento de turmas e priorização de concluintes. Para o próximo período, prevê-se ampliar o número de sessões práticas, criar roteiros de estudo autoinstrucionais, fortalecer a parceria com áreas de Língua Portuguesa, História e Arte e incorporar atividades de produção multimodal, como pequenos painéis informativos e apresentação oral com apoio de slides.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos, por meio de seus potenciais, puderam expressar em cartas e desenhos as experiências vivenciadas ao longo do curso. Ainda que o processo pedagógico não esteja totalmente concluído, os relatos evidenciam a riqueza dos momentos compartilhados durante as aulas de informática. A possibilidade de conhecer e aprender algo novo despertou um desejo crescente de continuidade nos estudos, fortalecendo a esperança em uma vida mais digna e promissora para si e para as famílias. Na posição de pedagoga, foi possível acompanhar atentamente cada etapa desse processo e reconhecer a importância das transformações que se desenharam na trajetória de cada estudante. A educação tecnológica, ao desenvolver competências digitais



e de comunicação, contribui para quebrar ciclos de exclusão e ampliar a participação social. Cada oportunidade educativa permite reorganizar projetos de vida e renovar expectativas, compondo um horizonte coletivo de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CED nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2025.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e compromisso*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, João Paulo. *Educação e inclusão digital no sistema prisional brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2020.
- SAVIANI, Demeval. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

### Mini currículos

**ALINE ANDRADE DOS SANTOS.** Licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Alfabetização e Letramento, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, EJA. Atua como Pedagoga na Unidade Prisional de Vila Velha, Xuri, PEVV 5. E-mail: [alineandradesantoss@gmail.com](mailto:alineandradesantoss@gmail.com)

**LORENA DO NASCIMENTO FRANCA.** Bacharel em Serviço Social e estudante de Segurança Pública. Atua como Professora do curso de informática na Unidade Prisional de Vila Velha, Xuri, PEVV 5. E-mail: [lorenafranca27@gmail.com](mailto:lorenafranca27@gmail.com)

**RODRIGO LORDEIRO DE LIMA.** Formado em Ciências Contábeis, licenciado em Ciências Sociais e pós-graduado em Gestão Prisional. Diretor Adjunto da unidade PEVV 5 de Vila Velha, Xuri. E-mail: [rodrigo.lima@sejus.es.gov.br](mailto:rodrigo.lima@sejus.es.gov.br)

# EDUCAÇÃO QUE LIBERTA: ENTRE GRADES E SABERES, DESAFIOS E CONQUISTAS NO ENSINO DE FÍSICA NO SISTEMA PRISIONAL

## Autoria

Camila Nunes Pinotti

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce, Colatina, ES

## RESUMO

Este relato de experiência descreve a prática pedagógica na disciplina de Física com turmas da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> Etapa da EJA na EEEFM Águas do Rio Doce, situada em Colatina, Espírito Santo, no contexto do sistema prisional. O objetivo principal foi refletir sobre desafios e gratificações do ensino de Física nesse cenário, enquanto o objetivo secundário consistiu em propor estratégias metodológicas que valorizassem os aspectos conceituais e cotidianos da disciplina, diante da ausência de conhecimentos matemáticos básicos por parte dos estudantes. A experiência ocorreu ao longo de seis meses, utilizando materiais disponíveis no sistema prisional e contemplando conteúdos das três etapas do ensino médio. A análise fundamentou-se em referenciais críticos e didáticos, com destaque para Paulo Freire e Dermerval Saviani, articulada a evidências provenientes de falas e registros dos alunos. Os achados indicaram reconhecimento do papel social da ciência, superação de concepções equivocadas sobre fenômenos físicos e ampliação do interesse pela disciplina. Recomenda-se a adoção de práticas contextualizadas, humanizadoras e críticas, capazes de promover aprendizagem conceitual e valorização da ciência como instrumento de emancipação social, em consonância com a BNCC e com a organização pedagógica da EJA em ambientes de privação de liberdade.

**Palavras-chave:** Educação prisional; Ensino de Física; Desafios pedagógicos; Valorização da ciência; Prática docente.

## INTRODUÇÃO

Este relato apresenta a prática de ensino da disciplina de Física com turmas da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> etapa da EJA na EEEFM Águas do Rio Doce, localizada em Colatina, Espírito Santo, no contexto do sistema prisional. A experiência ocorreu ao longo de seis meses e teve como objetivo principal refletir sobre os desafios e as gratificações de ensinar Física em um ambiente de privação de liberdade, considerando as especificidades do público atendido. O objetivo secundário consistiu em desenvolver estratégias didáticas que aproximassem os conteúdos



da realidade cotidiana dos estudantes, favorecendo a construção de significados e a valorização da ciência.

O que motivou este relato foi a constatação de que a maioria dos estudantes não possuía domínio das quatro operações matemáticas básicas, fato que inviabilizava o trabalho com a maioria das equações utilizadas na disciplina de Física. Essa defasagem escolar, somada à ausência de materiais de estudo fora do ambiente escolar, isto é, nas celas, constituiu um desafio pedagógico que exigiu abordagens inovadoras e humanizadoras em sala de aula.

A reflexão aqui apresentada dialoga com Paulo Freire, para quem a educação se realiza como prática de liberdade, com leitura crítica do mundo e mediação dialógica, bem como com Dermeval Saviani, que aponta a escola como espaço de socialização do saber sistematizado, inclusive dos conhecimentos científicos, mesmo em condições adversas (Freire, 1987; Saviani, 2008). Nesse sentido, o ensino de Física torna-se mediador de transformação social e instrumento de emancipação humana, articulando-se aos objetivos formativos da educação básica e aos direitos educacionais assegurados na legislação educacional brasileira.

Ensinar em espaços de privação de liberdade exige não apenas habilidades técnicas, mas, sobretudo, uma postura humanizadora. Levar a Física para o ambiente escolar dentro do sistema prisional significa ir além de fórmulas e equações para garantir o direito ao conhecimento e à reflexão crítica sobre o mundo, valorizando saberes prévios e experiências de vida dos estudantes, em consonância com uma didática centrada na criação de condições para que o aluno produza e reconstrua conhecimentos (Libâneo, 1994).

A disciplina de Física, muitas vezes percebida como difícil ou distante, torna-se um desafio ainda maior quando ministrada para estudantes que, em grande parte, passaram anos afastados da escola. A ausência de domínio das operações fundamentais da Matemática demanda estratégias criativas que privilegiam o aspecto conceitual e investigativo, aproximando os fenômenos físicos do cotidiano. Essa opção metodológica facilita a compreensão, amplia o interesse e cria pontes para futuras formalizações matemáticas, quando apropriado e possível.

As turmas eram heterogêneas, compostas por jovens e adultos de diferentes idades, trajetórias e níveis de escolarização. Alguns nunca tiveram contato sistemático com a Física ou já não recordavam



conteúdos anteriormente estudados. Outros traziam experiências de vida que permitiam relacionar conceitos físicos com práticas do dia a dia, como o funcionamento de máquinas simples, a observação dos astros e a eletricidade presente no cotidiano da unidade prisional. Nesse contexto, a organização didática pautou-se em sequências de atividades com linguagem acessível, mediação constante e retomadas frequentes, respeitando tempos de aprendizagem e evidenciando a presença da ciência na vida social.

A ausência de materiais de estudo nas celas representa obstáculo adicional. O tempo de aprendizagem restringe-se ao período em sala, sem possibilidade de revisitar conteúdos de forma autônoma. Isso reforça o papel do professor como mediador ativo, criador de situações didáticas que despertem curiosidade, motivação e protagonismo, articulando explicações, exemplificações e experimentos demonstrativos possíveis, sempre com segurança e pertinência ao contexto institucional.

Nesse cenário, a Física assume função social decisiva. A ciência não é um saber distante, mas um modo de compreender e explicar a realidade. A escola, como instituição responsável por socializar o saber sistematizado, tem o dever de disponibilizar aos estudantes as chaves conceituais para interpretar o mundo, fortalecendo autoestima intelectual e pertencimento aos bens culturais produzidos historicamente (Saviani, 2008). Em coerência com esse horizonte, esta experiência relata vivências de ensino de Física na EJA, em sistema prisional, evidenciando desafios, conquistas e aprendizagens, articulando prática docente a referenciais da pedagogia crítica e da didática contemporânea, sem perder de vista normativas e orientações que asseguram o direito à educação de pessoas privadas de liberdade.

## ENTRE BARREIRAS E DESCOBERTAS: O ENSINO DE FÍSICA NO CÁRCERE

A experiência pedagógica desenvolvida em sala de aula, abordando o ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade, é desafiadora. A prática pedagógica em questão consistiu em aulas planejadas e ministradas a partir da observação e vivência em sala de aula no sistema prisional, com enfoque na construção conceitual da Física e sua relação com fenômenos cotidianos. Os procedimentos utilizados privilegiaram explicações acessíveis,



exemplos do dia a dia e diálogo constante com os estudantes, de modo a superar as limitações impostas pela ausência de material para estudo nas celas e pela defasagem escolar. Esse movimento de mediação, que parte dos saberes prévios dos alunos e os reconfigura em conhecimento escolar, reforça a centralidade do diálogo e da problematização do real no processo formativo (Freire, 1987; Libâneo, 1994; Saviani, 2008).

Ensinar Física no sistema prisional é lidar diariamente com barreiras, mas também testemunhar descobertas transformadoras. Entre os principais obstáculos, destaca-se a diversidade etária, há estudantes de pouco mais de 20 anos e outros já com mais de 50, cada qual trazendo consigo uma trajetória marcada por interrupções escolares. Esse aspecto exige do professor uma postura inclusiva e uma prática pedagógica diferenciada, que acolha os diferentes ritmos de aprendizagem. Tal cuidado dialoga com perspectivas socioconstrutivistas, nas quais a aprendizagem é potencializada na interação e por meio de andaimes pedagógicos que consideram a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007; Veiga, 2001).

Outro desafio é a dificuldade com a Matemática. Como muitos alunos não dominam as operações básicas, torna-se inviável trabalhar equações complexas. Assim, as aulas priorizaram os aspectos conceituais, demonstrando como os fenômenos físicos se manifestam no cotidiano, desde o funcionamento de uma lâmpada, passando pelo movimento dos corpos celestes, até os efeitos da eletricidade. Esse enfoque despertou interesse e promoveu uma maior participação nas aulas. A opção por começar pelo sentido e pelo fenômeno, para só então avançar à formalização, é coerente com o princípio de que o conhecimento escolar deve ser reconstruído a partir de experiências significativas e investigativas, conectando ciência, cultura e tecnologia (Dewey, 1979; Moreira, 2011; Brasil, 2018).

**Frases ditas pelos estudantes demonstram esse impacto.**  
Comentários como:

“Nossa professora, não sabia que a Física estava em todos os lugares, desde o acender de uma lâmpada até um pôr do sol” (Estudante 01, 26 anos),

“Eu pensava que era a Terra que ficava no centro e o Sol girava ao redor dela” (Estudante 02, 31 anos)



Falas que revelam a surpresa e a construção de novos saberes. Esses depoimentos evidenciam como a Física, quando apresentada de forma acessível, pode modificar concepções de mundo. Em termos didáticos, trata-se de trabalhar com concepções alternativas como ponto de partida para a reconstrução conceitual, promovendo conflitos cognitivos produtivos e oferecendo modelos explicativos mais potentes, por meio de linguagem, esquemas e analogias apropriadas ao contexto (Ostermann; Moreira, 2000; Adúriz-Bravo, 2013).

Além disso, ao estudar temas de astronomia, como as fases da Lua, alguns alunos se surpreenderam ao descobrir que o satélite natural da Terra mantém sempre a mesma forma esférica, e que o que muda é a iluminação recebida do Sol. A fala de um estudante reflete essa revelação:

**“Não sabia que a Lua era sempre redonda, pensava que ela realmente mudava de formato.” (Estudante 03, 29 anos).**

Essas descobertas não apenas promovem aprendizagens, mas também reforçam a autoestima dos alunos, que passam a perceber-se como capazes de compreender saberes científicos complexos. Essa experiência de ler o mundo com a ciência, articulando observação e explicação, contribui para a emancipação intelectual e para a circulação dos estudantes nos bens culturais da humanidade, finalidade formativa que cabe à escola socializar de modo sistemático (Freire, 1987; Saviani, 2008).

Outro aspecto relevante é a evolução da percepção dos alunos sobre a ciência e seu papel social. Em uma aula sobre a evolução científica, um dos estudantes afirmou:

**“Nossa, não sabia que a Física estava presente no exame de raio-X, e ainda teve a contribuição de uma mulher para isso.” (Estudante 04, 36 anos).**

Esse tipo de comentário demonstra a importância de trabalhar a história da ciência, destacando não apenas grandes nomes, mas também a participação feminina e de grupos historicamente invisibilizados, para que a ciência apareça como empreendimento humano, coletivo e situado, não como território inacessível (Apple, 2006; Sacristán, 2000). Essa leitura histórica e crítica favorece a identificação dos estudantes com o conhecimento científico e ajuda a desmontar estereótipos sobre quem produz ciência e para quem ela é produzida.



Portanto, ensinar Física no sistema prisional exige metodologias ativas, sensibilidade pedagógica e compromisso social. Apesar das barreiras, a gratificação do professor está em presenciar o momento em que os alunos reconhecem que a Física molda o mundo em que vivem e se percebem como sujeitos capazes de interpretá-lo. Essa compreensão se alinha ao direito à educação e aos objetivos formativos previstos nas normas educacionais brasileiras, que orientam a integração entre ciência, cultura e tecnologia, e, em contexto de privação de liberdade, demandam organização pedagógica específica e continuidade de estudos para assegurar o acesso ao conhecimento (Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensinar Física no sistema prisional mostrou-se desafiadora e, ao mesmo tempo, profundamente formativa para estudantes e docente. Os obstáculos relacionados à defasagem matemática, à ausência de materiais para estudo nas celas e às limitações institucionais foram enfrentados por meio de mediações pedagógicas que aproximaram os conceitos físicos do cotidiano, preservando o rigor explicativo e construindo significados com base na experiência dos estudantes. Nessa direção, a opção por uma abordagem conceitual, dialógica e situada favoreceu a participação, a curiosidade e o reconhecimento de que a ciência organiza modos de ver e explicar o mundo, deslocando a Física do lugar de saber inacessível para o de bem cultural compartilhável (Freire, 1987; Saviani, 2008).

As evidências colhidas nas falas dos alunos indicam deslocamentos conceituais relevantes, como a revisão de ideias espontâneas sobre astronomia e eletricidade e a descoberta da presença da Física em artefatos e fenômenos do dia a dia. Do ponto de vista didático, tais movimentos resultam da articulação entre linguagem, mediação e andaimagem pedagógica, o que sustenta a passagem de explicações do senso comum para modelos científicos mais potentes e comunicáveis, em consonância com perspectivas socioconstrutivistas da aprendizagem (Vygotsky, 2007; Libâneo, 1994). Esse processo, apoiado em avaliação formativa contínua, devolutivas qualitativas e retomadas frequentes, contribuiu para fortalecer a autoestima intelectual e o sentimento de pertencimento ao mundo da cultura científica.



A docência em espaços de privação de liberdade demanda intencionalidade ética e política. Não se trata apenas de “dar conta do conteúdo”, mas de socializar o saber sistematizado em condições de acesso e sentido para sujeitos historicamente excluídos do direito à educação (Saviani, 2008). A postura dialógica e problematizadora, que parte dos saberes prévios e tensão problemas reais do cotidiano, conferiu densidade social ao estudo, fazendo da aula um espaço de investigação e de leitura crítica do mundo, sem abrir mão da clareza conceitual e do cuidado com as explicações, exemplos e modelos (Freire, 1987; Dewey, 1979).

No plano curricular e normativo, a experiência converge com o direito à educação assegurado pela legislação brasileira, que atribui à escola a responsabilidade pela formação humana integral e pela socialização do conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases orienta a construção de aprendizagens significativas e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, fundamentos que se ampliam na BNCC ao indicar competências gerais e específicas para as áreas do conhecimento, incluindo Ciências da Natureza e suas tecnologias, com destaque para argumentação, comunicação e resolução de problemas (Brasil, 1996; Brasil, 2018). Em contextos de privação de liberdade, as Diretrizes Nacionais para a Educação nas Prisões reforçam a necessidade de organização pedagógica própria, continuidade de estudos e condições para o exercício do direito educativo, articulando-se às disposições da Lei de Execução Penal (Brasil, 2010; Brasil, 1984).

Os resultados aqui relatados, ainda que qualitativos, são consistentes: maior interesse pela disciplina, superação de concepções equivocadas, ampliação do repertório explicativo e reconhecimento do papel social da ciência. Recomenda-se, como desdobramento, a manutenção de sequências didáticas que articulem fenômenos cotidianos e modelos científicos, o fortalecimento de rotinas de leitura e escrita científica, a ampliação de recursos didáticos possíveis no contexto e a institucionalização de momentos de estudo orientado, respeitando as normas de segurança da unidade. Tais medidas convergem para um projeto pedagógico que integra a EJA, a área de Física e a política de educação em prisões, assegurando coerência entre fins e meios do trabalho escolar (Veiga, 2001; Libâneo, 1994).

Ensinar Física no cárcere é exercer uma prática de resistência e de esperança. Ao transformar curiosidade em explicação, linguagem em modelo e experiência em conhecimento compartilhado, a escola cumpre



sua função social de abrir caminhos de compreensão e de projeto de vida, mesmo entre muros. A experiência confirma que todo sujeito é capaz de aprender e de reconstruir seus modos de explicar o mundo quando encontra mediações adequadas, tempo pedagógico e reconhecimento de sua dignidade intelectual. Esse é o legado formativo que permanece e que convoca a continuidade de práticas contextualizadas, humanizadoras e críticas, capazes de articular ciência, cidadania e emancipação (Freire, 1987; Saviani, 2008; Brasil, 2010).

## REFERÊNCIAS

- ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. *A epistemologia da ciência para o ensino de ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.
- OSTERMANN, Fernanda; MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias cognitivas da aprendizagem e ensino de ciências: uma introdução*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

### Mini currículo

**CAMILA NUNES PINOTTI.** Licenciada em Física pela Universidade Federal de Viçosa, mestre em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutora em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Física no sistema prisional, na EEEFM Águas do Rio Doce, Colatina, Espírito Santo. E-mail: camilapi-notti23@gmail.com.

# REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE RACISMO E PROTAGONISMO: A PARTIR DA ANÁLISE DO FILME “ESTRELAS ALÉM DO TEMPO”

## Autoria

Charla Pereira dos Santos

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco – PRBSF

## RESUMO

Acreditamos que a análise do filme Estrelas Além do Tempo com os estudantes do sistema prisional trouxe grande relevância, pois possibilitou reflexões profundas sobre superação, preconceito e o papel do conhecimento na transformação da vida. O longa-metragem mostra a luta de mulheres negras cientistas para conquistarem seu espaço, inspirando os alunos a perceberem que, mesmo diante das adversidades, é possível alcançar novos horizontes. O objetivo foi despertar neles a consciência sobre a importância do esforço, da empatia e do protagonismo em qualquer realidade, incentivando-os a compartilhar experiências, reconhecer seus potenciais e compreender que o estudo é ferramenta de mudança. Assim, promove-se uma aprendizagem significativa que valoriza a dignidade humana e forma cidadãos críticos, resilientes e capazes de construir um futuro mais justo. Além disso, a proposta evidenciou como recursos audiovisuais, quando articulados a discussões mediadas e exercícios de leitura e escrita, potencializam a aprendizagem linguística e a reflexão social, engajando estudantes da EJA em contextos de privação de liberdade na análise de narrativas históricas e científicas conectadas ao presente.

**Palavras-chave:** superação; empatia; protagonismo; conhecimento; transformação.

## INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma prática de reflexão crítica a partir do filme Estrelas Além do Tempo com a turma da 3<sup>a</sup> etapa da EJA, em uma escola do sistema prisional do Espírito Santo, realizada no primeiro semestre de 2025. O objetivo foi promover debates sobre racismo, empatia e protagonismo. A proposta surgiu do desafio de sensibilizar os estudantes para reconhecer como as desigualdades raciais e de gênero impactam o acesso a direitos e oportunidades, tanto no contexto histórico dos Estados Unidos quanto na realidade brasileira.



A turma é heterogênea, composta por adultos com diferentes trajetórias escolares, tempos de afastamento da escola e níveis distintos de letramento em Língua Inglesa. Muitos demonstram dificuldades de compreensão oral e escrita no idioma, porém engajam-se quando as atividades dialogam com temas socialmente significativos, como direitos civis, igualdade racial e reconhecimento do trabalho das mulheres na ciência. Essa abordagem dialoga com a perspectiva de educação como prática da liberdade, que pressupõe respeito aos saberes dos educandos e a construção de leitura crítica do mundo por meio do conhecimento escolar (Freire, 1996; hooks, 2013). Também se articula à compreensão da EJA como direito e possibilidade de dignidade para sujeitos historicamente silenciados (Arroyo, 2017).

Como expectativas para o projeto, previu-se ampliar o repertório lexical em língua inglesa, fortalecer a compreensão audiovisual, incentivar a autoria nas rodas de conversa e promover vínculos entre a narrativa do filme e a trajetória dos estudantes, de modo que reconhecessem a ciência como um bem cultural acessível e o estudo como via concreta de mobilidade e participação social.

## A SALA DE AULA DESENVOLVENDO UMA PRÁTICA INTERESSANTE

O planejamento da aula de Língua Inglesa, realizado em 16 de maio de 2025, teve como eixo central a análise do filme Estrelas Além do Tempo. A proposta buscou desenvolver a compreensão oral e escrita por meio de trechos selecionados do longa-metragem em inglês, conectando língua, contexto histórico e cultura. Além disso, favoreceu a ampliação do vocabulário relacionado à ciência, à história e aos direitos civis, reforçando a língua como ferramenta de acesso ao conhecimento e à reflexão crítica. O estímulo à expressão oral ocorreu em discussões coletivas e atividades interativas, incentivando participação ativa e protagonismo. Paralelamente, promoveu-se a análise das questões raciais e de gênero retratadas na obra, aproximando-as do cotidiano brasileiro, o que fortalece a ideia de currículo como prática social que interroga quem produz conhecimento e com quais efeitos (Sacristán, 2000).

A escolha do filme se justifica por seu caráter biográfico, baseado na obra de Margot Lee Shetterly, que traz à cena as matemáticas Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary W. Jackson, integrantes



do grupo West Area Computers em Langley, na época NACA e, depois, NASA. Estudos históricos e institucionais reconhecem a relevância dessas cientistas para o sucesso das missões da corrida espacial, inclusive os cálculos orbitais para John Glenn e a transição do trabalho manual para a programação em FORTRAN no IBM 7090 (NASA, 2016; NASA, 2017; Deutsch, 2018). A literatura especializada aponta que o filme, embora dramatize situações para fins narrativos, apoia-se em fatos históricos centrais, destacando a presença de mulheres negras na engenharia e na matemática em ambiente segregado nos Estados Unidos (Deutsch, 2018).

Para potencializar a aprendizagem, o planejamento contemplou momentos de pré-ensino de vocabulário, escuta guiada dos trechos selecionados, reconstrução do enredo em pequenos grupos e devolutivas coletivas com foco em linguagem, contexto histórico e leitura crítica, assegurando equilíbrio entre língua, conteúdo e formação cidadã.

### **PRIMEIRO CONTATO COM O FILME E COM O TEMA**

A aula iniciou com acolhida e contextualização histórica, com sinopse bilíngue curta e glossário de palavras-chave. Em roda de conversa, apresentaram-se os objetivos e o recorte temporal da corrida espacial. As estudantes da turma, composta majoritariamente por mulheres, participaram com relatos de experiências de discriminação e de barreiras de acesso ao trabalho e à escolarização. Esse compartilhamento ancorou a análise do filme, que evidencia o racismo institucional e o sexism como obstáculos à trajetória de Johnson, Vaughan e Jackson.

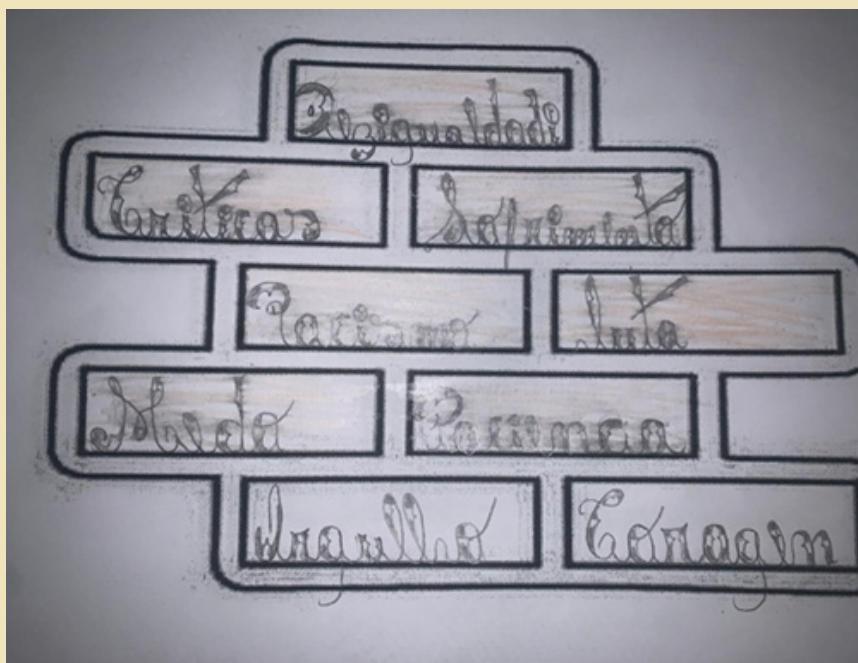
Foram exibidos, por vinte minutos, trechos em inglês com legendas em português, seguidos de discussão orientada por roteiro com questões sobre linguagem, enredo e problemáticas sociais. A mediação priorizou conexões entre as cenas e categorias como segregação, protagonismo feminino e mérito, cuidando para não reduzir a narrativa à superação individual, mas situá-la em estruturas históricas de desigualdade. Ao final, realizou-se síntese coletiva no quadro e os alunos registraram suas aprendizagens em cartões no formato de “tijolinhos”, simbolizando construção coletiva de conhecimento. Em seguida, houve atividade de compreensão e vocabulário, em duplas, com exercícios focados em termos de ciência e direitos civis e perguntas de compreensão audiovisual em língua inglesa, com apoio de glossários e exemplos contextualizados.



Anti Racismo & Liberdade Social: Aula 1  
Procuramos o concientizar, Para melhorar a nossa convivência.



Todos Contra o Racismo





Como extensão, propôs-se uma atividade de escrita breve, em que cada estudante escolheu uma personagem do filme para produzir um parágrafo de apreciação crítica, articulando elementos biográficos, desafios enfrentados e aprendizagens pessoais. Esse material serviu como evidência adicional de leitura e como base para devolutivas individuais.

## APRENDIZAGENS, DADOS E INDÍCIOS

A implementação permitiu registrar participação ativa de grande parte da turma nas discussões e nas atividades em pequenos grupos. Identificou-se ampliação de vocabulário em temas de ciência, história e direitos civis, bem como estabelecimento de relações entre as questões raciais do filme e a realidade brasileira. Os “tijolinhos” escritos trouxeram enunciados como estudo como chave, racismo como barreira social e mulheres na ciência como referência, alinhados à ideia de educação como prática que amplia horizontes e subjetividades (Freire, 1996; hooks, 2013). O uso do audiovisual como disparador, recorrente em experiências didáticas com o filme, é apontado na literatura como estratégia fértil para discutir estereótipos de gênero em STEM e incentivar identificação positiva com trajetórias científicas (Yildirim, 2021).

Além dos indicadores relatados, observou-se melhora gradual na organização de ideias orais, com maior uso de conectores de causa e consequência durante os debates, e crescimento da autoconfiança linguística ao lidar com termos técnicos previamente trabalhados no glossário.

## O FILME, A HISTÓRIA E A CIÊNCIA: PONTES DIDÁTICAS

A narrativa destaca contribuições específicas das protagonistas. Katherine Johnson validou cálculos orbitais cruciais nas missões Mercury e em trajetos de emergência, tendo sido convocada para verificar números gerados pelo computador antes do voo de John Glenn, o que enfatiza a confiança em sua precisão matemática (NASA, 2016; Time, 2017). Dorothy Vaughan supervisionou o West Area Computers e tornou-se programadora em FORTRAN, posição pioneira para uma mulher negra na agência (West Area Computers, 2015; NASA, 2017). Mary W. Jackson tornou-se a primeira engenheira negra da NASA, após solicitar autorização judicial para cursar disciplinas noturnas em uma escola segregada, o que evidencia barreiras institucionais e



agência política (NASA, 2017; Time, 2020). Análises acadêmicas reconhecem a base histórica do roteiro e discutem licenças dramáticas, sem desautorizar o sentido formativo do filme para debates sobre racismo estrutural, gênero e ciência (Deutsch, 2018; Pruitt, 2019).

Didaticamente, a obra permite trabalhar gêneros textuais diversos, como resenhas críticas, perfis biográficos e infográficos, além de mapas conceituais sobre segregação, direitos civis e políticas de inclusão, oferecendo múltiplas entradas para avaliação formativa e produção de autoria.

## DESAFIOS, ADAPTAÇÕES E LIMITAÇÕES

O contexto prisional impôs restrições tecnológicas e de tempo pedagógico, exigindo seleção criteriosa de trechos, discussões em português para elaboração conceitual e materiais impressos com glossário bilíngue e questões guiadas. A heterogeneidade de proficiência em inglês demandou apoio individualizado. As limitações do estudo incluem o recorte de uma única turma, avaliação imediata pós-atividade e dependência de recursos audiovisuais, o que restringe generalizações. Ainda assim, os indícios apontam potencial significativo da metodologia para integrar aprendizagem linguística e reflexão crítica.

Como recomendação de continuidade, sugere-se criar um portfólio do projeto com registros escritos, fotos autorizadas, rubricas de participação e produções de texto, favorecendo acompanhamento longitudinal e autoavaliação dos estudantes, além de encontros temáticos sobre mulheres na ciência e direitos civis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de reflexão crítica a partir de *Estrelas Além do Tempo* resultou em aprendizagens sobre racismo, empatia e protagonismo, com engajamento ativo dos estudantes e capacidade crescente de articular desigualdades sociais do filme com a realidade brasileira. Para novas edições, recomenda-se ampliar o tempo de debate, organizar grupos de apoio entre pares, diversificar recursos audiovisuais e incluir sequências que explorem biografias, documentos históricos e trechos da obra de Shetterly, reforçando autoria estudantil na leitura de mundo. A prática confirma que a educação, em especial na EJA e em contexto prisional, pode funcionar como mediação ética, política e cognitiva, abrindo caminhos de pertencimento aos saberes da ciência e à construção de projetos de vida mais justos e dignos (Freire, 1996;



hooks, 2013; Arroyo, 2017).

Em termos institucionais, a abordagem contribui para consolidar práticas antirracistas e de valorização do protagonismo feminino em STEM, articulando ensino de língua, humanidades e ciência em torno de problemas reais, o que fortalece o papel público da escola e a formação cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DEUTSCH, James I. Hidden Figures. *Journal of American History*, v. 105, n. 1, p. 232–233, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- NASA. Katherine Johnson Biography. *Hampton*: Langley Research Center, 2016.
- NASA. Mary W. Jackson. Washington, DC: NASA History Office, 2017.
- PRUITT, Scott. Hidden Figures Review. *The Tenor of Our Times*, v. 8, p. 170–173, 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Dermerval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TIME. The Real-Life Star of Hidden Figures Speaks Out. *Time Magazine*, 2017.
- TIME. NASA Names Headquarters After Its First African American Female Engineer. *Time Magazine*, 2020.
- WEST AREA COMPUTERS. Dorothy Vaughan and the West Area Unit. Encyclopedic Entry, 2015.
- YILDIRIM, Bekir. STEM in movies: female preservice teachers' perspectives on Hidden Figures. *Journal of Science Learning*, v. 4, n. 2, p. 110–120, 2021.

### Mini currículo

**CHARLA PEREIRA DOS SANTOS.** Professora da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.  
E-mail institucional: charla.santos@educador.edu.es.gov.br.



# ENTRE O DITO E O NÃO DITO: VOZES QUE ECOAM ENTRE GRADES

## Autoria

Aline Ozório Venturini

Christiane Mognhol Banhos

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

Penitenciária Regional de São Mateus

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de São Mateus – PRSM

## RESUMO

O relato apresenta experiências na Ala Masculina da Penitenciária Regional de São Mateus, dando visibilidade a vozes, percepções e aprendizados que emergem entre o dito e o não dito. O objetivo é evidenciar fatores que impulsionam mudanças individuais, ampliam a visão de futuro e favorecem a identificação de habilidades antes invisíveis, com elaboração de novos repertórios comportamentais voltados à ressocialização. As ações integraram rodas de conversa, atendimentos individuais e coletivos e atividades socioeducativas, promovendo escuta qualificada, reflexão crítica e projetos de vida. Ancorado na Psicologia Humanista e na Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, o trabalho valorizou empatia, aceitação incondicional e autenticidade. Observou-se desenvolvimento de habilidades socioemocionais, fortalecimento da autoestima e ampliação de perspectivas, mesmo em contexto restritivo. Conclui-se que a valorização das narrativas individuais e da dignidade humana é decisiva para a reintegração social e para a promoção de uma cultura de paz.

**Palavras-chave:** Ressocialização; Contexto Prisional; Escuta Qualificada; Dignidade Humana; Psicologia Humanista.

## VOZES, SILENCIOS E APRENDIZAGEM: ENQUADRE TEÓRICO-PEDAGÓGICO

A literatura da Psicologia Humanista, especialmente na Abordagem Centrada na Pessoa, sustenta que relações pautadas em empatia, consideração positiva incondicional e congruência criam climas facilitadores de mudança pessoal, aprendizagem e reorganização de repertórios comportamentais. Estudos empíricos no campo clínico-educacional indicam que a empatia, entendida como compreender o mundo do outro na condição de “como se”, sem julgamento, é um fator



processual que sustenta segurança subjetiva e abertura à mudança, o que tem implicações diretas para contextos educativos e socioeducativos em privação de liberdade (Rogers; pesquisas contemporâneas em psicologia humanista). Em paralelo, pesquisas na educação em prisões assinalam que a instituição pode configurar um espaço singular de formação, no qual a escuta, o reconhecimento e a circulação de saberes contribuem para reconfigurar trajetórias e expectativas de vida, desde que haja condições pedagógicas e institucionais adequadas. A esse quadro somam-se marcos normativos brasileiros que afirmam a educação como direito social e orientam sua oferta nas unidades penais, fortalecendo iniciativas de escolarização, cultura, trabalho e cuidado em saúde mental.

## INTRODUÇÃO

O presente relato, intitulado “vozes que ecoam entre as grades: entre o dito e o não dito”, nasce da vivência direta no contexto prisional, a partir da observação e análise do comportamento de homens privados de liberdade de uma penitenciária masculina em São Mateus, com diferentes níveis de escolaridade, vivências e contextos familiares. O perfil dos participantes revela histórias permeadas por adversidades, rupturas afetivas e experiências de marginalização, mas também por potencialidades que emergem quando encontram espaços de escuta, acolhimento e reflexão. Essas vivências foram selecionadas para relato por evidenciarem o quanto a análise dos padrões comportamentais e a investigação das motivações individuais contribuem para a construção de estratégias mais eficazes no processo de reintegração social.

Um dos principais psicólogos da área humanista, Carl Rogers em suas palavras afirma que:

“Quando o indivíduo é exposto a experiências de rejeição ou de falta de consideração positiva, ele tende a negar ou a distorcer essas experiências, criando um distanciamento entre o self e a experiência real, o que conduz à desorganização do comportamento e ao sofrimento psicológico.”  
(Rogers, 1977, p. 39).

Assim, Rogers reconhecia que experiências traumáticas podem comprometer o desenvolvimento saudável da personalidade e afetar profundamente o comportamento humano. Segundo ele, quando uma pessoa vivencia situações dolorosas, de rejeição ou de falta de acei-



tação, essas experiências podem gerar incongruência entre o self real (quem a pessoa é) e o self ideal (quem ela gostaria de ser). Essa incongruência é fonte de sofrimento psíquico e pode manifestar-se em dificuldades emocionais, sociais e comportamentais.

Portanto a escolha do tema se justifica pela alta quantidade de registros de atos indisciplinares e a necessidade de compreender a motivação dos comportamentos disfuncionais apresentados pelas reeducandos. Realizando uma breve investigação de cada reeducando, foi necessário levar em consideração seus históricos familiares, trajetórias de vida, níveis de escolaridade e repertórios comportamentais. Identificou-se que, apesar das singularidades de cada indivíduo, havia padrões comportamentais recorrentes que influenciam as escolhas e na forma como interagiam no ambiente prisional. São muitas as variáveis e fatores externos que influenciam diretamente no comportamento de cada pessoa privada de liberdade.

Historicamente, o ambiente prisional já foi considerado um ambiente hostil, punitivo e excludente, marcado por rigidez e condições precárias. Embora ainda existam muitos desafios a enfrentar, atualmente o ambiente prisional vem sendo compreendido sob uma ótica mais humanizada, ganhando notoriedade pela inserção de projetos educativos, culturais, laborais e de saúde mental que têm sido implementados em diferentes Unidades Prisionais, levando oportunidades de transformação pessoal e construção de novas perspectivas de vida. Assim, o ambiente prisional passa a ser visto não apenas como um lugar de exclusão, mas também como um espaço possível de aprendizado, reflexão e reconstrução de trajetórias.

As experiências relatadas nesse artigo foram desenvolvidas no âmbito da Penitenciária Regional de São Mateus, a partir de ações educativas concebidas como estratégias de intervenção voltadas à promoção do acesso ao conhecimento, à educação e à cultura, bem como ao fortalecimento do crescimento pessoal e profissional dos sujeitos privados de liberdade. Essas práticas buscaram, de forma intencional, transcender a dimensão meramente instrucional, assumindo caráter formativo e emancipador, ao estimular reflexões críticas e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nesse sentido, as ações implementadas materializaram-se por meio de formações técnicas e de atividades de conscientização acerca de temas de relevância social, cultural e ética, possibilitando



ao reeducando ampliar suas perspectivas e ressignificar suas experiências de vida. A iniciativa reafirma a importância da educação e das práticas psicossociais no contexto prisional como instrumentos de humanização, de construção de cidadania e de apoio ao processo de ressocialização.

Apesar de a instituição estar inserida em um contexto social e cultural marcado por desafios relacionados à desigualdade social, vulnerabilidade e exclusão, foram criadas políticas de intervenções que reforçam a importância da aplicação de iniciativas voltadas para a ressocialização e para o fortalecimento de vínculos humanos.

## A ESCUTA QUALIFICADA COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO

O processo de mudança iniciou-se nos espaços da Unidade Prisional, por meio de ações integradas de caráter socioeducativo e reflexivo, voltadas ao fortalecimento do interesse genuíno pela educação e pelo crescimento pessoal quando se abriu oportunidades para se ouvir os reeducandos. Inicialmente, observou-se que muitos apresentavam problemas relacionados a fragilidades emocionais, dificuldades de relacionamento interpessoal e ausência de perspectivas de futuro. A maior parte dos reeducandos trazia demandas associadas a vínculos familiares fragilizados, histórico de violência doméstica, uso de substâncias psicoativas e experiências marcadas por vulnerabilidade social. Além disso, surgiam queixas ligadas à baixa escolaridade, à dificuldade de inserção no mercado de trabalho e à falta de acesso a oportunidades formativas anteriores à privação de liberdade. “Essas demandas revelavam não apenas as carências individuais, mas também o reflexo de um contexto social desigual, que muitas vezes contribuiu para o envolvimento em práticas ilícitas e, consequentemente, para a trajetória que levou ao encarceramento.”

Nos momentos de acolhimento, esses homens privados de liberdade puderam compartilhar trajetórias, medos e expectativas vivenciadas ao longo de suas histórias marcadas por práticas delituosas. A escuta atenta revelou necessidades comuns, como retomar os estudos, fortalecer vínculos familiares, preparar-se para o trabalho, e também demandas individuais. Não foram apenas as palavras que falarão, mas também os silêncios, os gestos e as emoções do não dito. Entre o que era expresso através de palavras e gestos também havia o que estava



represado em suas memórias, histórias e narrativas silenciosas que atravessaram muitas dinâmicas familiares, posteriormente se transformando em silenciamentos adoecedores e destrutivos.

Os sintomas emocionais se intensificavam, eram evidenciados pelo aumento do uso de antidepressivos e altos índices de ideação e tentativas de suicídio. Para enfrentar esse cenário, a Penitenciária, em articulação com sua direção, implantou espaços de acolhimento, atividades educativas e profissionalizantes, além de atendimentos psicológicos e grupos reflexivos, que contribuíram para a promoção da saúde mental, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das perspectivas de reinserção social.

A partir dessa compreensão, as intervenções puderam ser planejadas de maneira mais assertiva, contemplando não apenas o fortalecimento das competências socioemocionais, mas também a promoção de reflexões sobre valores, relações interpessoais e perspectivas de futuro. Dessa forma, a escuta constituiu-se como elemento central na construção de um espaço de acolhimento, confiança e desenvolvimento, servindo como base para práticas educativas e psicossociais voltadas ao processo de ressocialização.

## **RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: DINÂMICAS DE AUTOCONHECIMENTO NO CONTEXTO PRISIONAL**

A presente experiência foi desenvolvida com um grupo de 30 reeducandos da Ala Masculina da Penitenciária Regional de São Mateus, tendo como objetivo promover reflexões sobre sentimentos, emoções e valores humanos a partir de uma dinâmica de autoconhecimento. A escolha dessa atividade fundamentou-se na constatação de que a maioria dos reeducandos apresentava dificuldades em reconhecer suas próprias habilidades, o que comprometia a construção de uma visão de futuro e limitava a elaboração de projetos pessoais e profissionais. No entanto, a atividade consistiu na apresentação de palavras relacionadas a dimensões significativas da vida em sociedade e da saúde emocional, tais como: dignidade, família, paciência, raiva, resiliência, empatia, perdão e recomeço.

Cada participante foi convidado a escolher uma dessas palavras, justificar sua escolha e compartilhar o significado pessoal atribuído a ela. Essa metodologia permitiu que os reeducandos estabelecessem conexões entre suas vivências passadas, suas experiências no



ambiente prisional e suas perspectivas para o futuro, promovendo o autoconhecimento e favorecendo a expressão de subjetividades frequentemente silenciadas nesse contexto.

Durante a atividade, constatou-se que grande parte das escolhas estavam associadas a situações de perdas, dificuldades e traumas vivenciados antes ou durante a privação de liberdade. Ao mesmo tempo, emergiram narrativas que revelavam a busca por ressignificação, demonstrando o desejo de reconstrução de trajetórias e de fortalecimento da resiliência individual. A interação grupal possibilitou a criação de um espaço de escuta qualificada, no qual os participantes puderam reconhecer-se nas histórias uns dos outros, desenvolvendo empatia e solidariedade. Tal processo revelou-se relevante não apenas para a compreensão de aspectos emocionais e comportamentais, mas também para a identificação de demandas psicosociais que influenciam diretamente na construção do processo de ressocialização.

Outra ação desenvolvida foi a construção de rodas de conversa, nas quais os reeducandos puderam compartilhar suas histórias e experiências de vida, sem receio de julgamentos. Nesse espaço de escuta e fala cada participante não apenas se expressava, mas também se reconhecia nas falas dos colegas. Diversos temas foram abordados, desde questões pessoais e familiares até reflexões sobre o futuro, favorecendo a troca de vivências, a construção de vínculos e o fortalecimento do senso de pertencimento.

As palestras educativas também assumiram um lugar de grande importância, pois funcionaram como espaços de transmissão de conhecimentos, reflexão crítica e diálogo sobre temas relevantes para a vida pessoal e social dos reeducandos. Essas iniciativas contribuíram para ampliar horizontes, promover a conscientização e incentivar escolhas mais responsáveis e construtivas.

Outra intervenção de extrema relevância realizada foi a facilitação do ingresso à escola, com incentivo à alfabetização e ao EJA, ampliando horizontes antes interrompidos e estimulando a participação em cursos profissionalizantes, que abriram portas para novas habilidades e possibilidades concretas de inserção no mercado de trabalho. Essas ações foram fortalecidas por projetos sociais que promoveram a leitura, a escrita de cartas e o contato com a cultura.



Tornou-se evidente a importância de um ambiente de escuta qualificada, no qual os reeducandos pudessem expressar seus sentimentos sem receio de julgamento. Nesse sentido, a Psicologia Humanista, especialmente a Abordagem Centrada na Pessoa, proposta por Carl Rogers, oferece uma base teórica fundamental. Para o autor, “quando alguém nos escuta com empatia, sem nos julgar, sem tentar nos moldar, sem avaliar, liberamos a energia para crescer e mudar” (ROGERS, 1977, p. 45).

Na mesma direção, Viktor Frankl (2008), fundador da Logoterapia, ressalta que as oportunidades de mudança emergem quando o indivíduo é capaz de atribuir sentido às próprias experiências. Para o autor, mesmo em situações de sofrimento e privação, a busca de significado se configura como elemento essencial para a transformação pessoal e para a construção de novas perspectivas de vida. Assim, oferecer experiências que favoreçam a reflexão sobre valores, emoções e projetos futuros representa não apenas uma prática educativa, mas também uma intervenção psicosocial que potencializa processos de ressignificação e de reintegração social.

Essa perspectiva sustenta que ao oferecer empatia, aceitação incondicional e autenticidade, cria-se um espaço relacional capaz de favorecer processos de autoconhecimento, ressignificação de experiências e fortalecimento da autoestima. No contexto prisional, em que muitas vezes prevalecem discursos punitivos e ambientes hostis, a aplicação de tais princípios possibilita ao indivíduo em privação de liberdade reconhecer-se como sujeito de valor e desenvolver recursos internos para a reconstrução de sua trajetória.

Dessa forma, a dinâmica de autoconhecimento realizada com os 30 reeducandos dialoga diretamente com a concepção rogeriana de que cada pessoa possui uma capacidade característica própria de crescimento e desenvolvimento, desde que encontre condições adequadas de aceitação e compreensão. Além de ter se mostrado uma ferramenta metodológica eficaz para favorecer a consciência emocional, a reflexão crítica sobre valores e o enfrentamento das marcas subjetivas deixadas pelos traumas passados. Evidencia-se, portanto, a importância da inserção de práticas psicosociais no ambiente prisional como meio de ampliar as possibilidades de ressocialização e reintegração social.



## RESULTADOS QUE APONTAM PARA UMA TRAJETÓRIA DE SUCESSO

A realização das dinâmicas de autoconhecimento possibilitou a obtenção de resultados significativos no processo de desenvolvimento pessoal dos reeducandos. A partir da constatação inicial de que muitos não reconheciam suas próprias habilidades, que foi o ponto inicial para inserir a atividade de autoconhecimento que favoreceu a criação de um espaço coletivo seguro de reflexão que respeitasse a singularidade de cada indivíduo. Observou-se que, ao escolherem palavras que representavam sentimentos, emoções e valores, os participantes passaram a estabelecer conexões entre suas trajetórias de vida e suas perspectivas futuras. Os reeducandos ao falar sobre as palavras escolhidas faziam várias associações com suas experiências de vida e traziam sentimentos de revolta, de rejeição, de arrependimento, além da troca de experiências entre os integrantes do grupo, construindo o sentimento de pertencimento, promovendo empatia e solidariedade.

Os principais resultados das atividades foram o desenvolvimento da autoconsciência, a ressignificação de experiências passadas, o fortalecimento dos vínculos entre os participantes e a projeção de novos caminhos para o futuro, como estudos, trabalho e relações familiares. De modo geral, a ação demonstrou eficácia ao proporcionar não apenas um exercício de autoconhecimento, mas também uma ferramenta de apoio ao processo de ressocialização, na medida em que reforçou a importância da consciência emocional e da construção de novos projetos de vida.

Vale ressaltar que após essa experiência houve aumento da adesão à escola e aos cursos, menor consumo de antidepressivos e antiansiolíticos, melhora na convivência em cela e maior disposição para resolver conflitos de maneira pacífica. O impacto mais significativo, no entanto, foi a mudança na forma de pensar. Muitos reeducandos demonstraram mudanças na maneira de pensar, ou seja, passaram a acreditar mais em si mesmos, enxergando perspectivas antes invisíveis.

Alguns relatos provenientes de reeducandos que participaram das ações aplicadas ilustraram essa transformação:

**P. J. R., 24 anos**, relata que se sentia desacreditado pelas pessoas, não gostava de estudar e, após as ações aplicadas, retomou os estudos e concluiu o primeiro segmento da EJA, dizendo-se “capaz de aprender de novo e tomado gosto pelos estudos”.



**B. W. B. R., 34 anos**, participou de cursos profissionalizantes na Unidade, relata que atualmente está com uma visão transformada e reconhece a importância dos estudos para um novo recomeço quando estiver em liberdade.

**R. G. L., 23 anos**, sofria de ansiedade severa, não tinha nenhum projeto de vida, não reconhecia nenhuma habilidade, escreveu cartas para a psicóloga contando sobre a sua história de vida, foi inserido em um projeto, restabelecendo vínculos familiares e relatando menos ansiedade, além de descobrir um dom artístico.

Esses relatos reforçam a tese de Rogers (2001), que a mudança pessoal torna-se possível quando o indivíduo encontra um ambiente que favorece a autenticidade, a aceitação incondicional e a empatia. Para o autor, cada pessoa carrega em si uma tendência atualizante, isto é, uma capacidade inerente de se desenvolver e buscar formas mais plenas e funcionais de existir. Essa visão sustenta que, mesmo diante de contextos de adversidade, a experiência de um espaço de acolhimento e escuta pode despertar no sujeito recursos internos para transformar sua realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no contexto prisional evidenciam que, mesmo diante de suas restrições estruturais, o cárcere pode configurar-se como um espaço propício ao desenvolvimento humano quando orientado por uma proposta educativa fundamentada na escuta, no respeito e na valorização das trajetórias individuais. O engajamento demonstrado pelos reeducandos revelou que, ao ser apresentado como possibilidade de transformação e não apenas como exigência normativa, o conhecimento adquire potencial para promover mudanças significativas e duradouras.

O percurso investigado evidenciou ainda que as dificuldades encontradas, como a escassez de recursos, as barreiras institucionais e a necessidade contínua de adaptações, não inviabilizaram os resultados alcançados, mas, ao contrário, fomentaram a adoção de estratégias inovadoras e reforçaram a relevância da perseverança na prática educativa.

Constatou-se, por fim, que o aspecto mais relevante não se restringiu ao maior interesse pelos estudos, mas à ressignificação do sentido atribuído à aprendizagem, compreendida como instrumento de fortalecimento identitário, ampliação de perspectivas e reconciliação com valores fundamentais à vida em sociedade. Tais vivências corroboram a compreensão de que a educação, quando conduzida de forma sensível



e crítica, transcende as barreiras físicas do cárcere e alcança dimensões subjetivas, possibilitando autênticos processos de libertação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. *Lei n. 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=11091&option=com\\_docman&task=doc\\_download](https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=11091&option=com_docman&task=doc_download). Acesso em: 11 set. 2025.

FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ONOFRE, Elisabete M. A. Educação escolar para jovens e adultos em um espaço singular: a prisão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QwFbptcpDjjhKkgjgZNcC3r/?format=pdf>. Acesso em: 05 set. 2025.

ONOFRE, Elisabete M. A. A prisão: instituição educativa? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgRTVpNzqQHLn-mZmT5QVR/?format=pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROGERS, Carl R. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FONTGALLAND, Raimundo C.; MOREIRA, Vera S. A experiência de ser empático para o psicoterapeuta humanista-fenomenológico iniciante. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 24, n. 1, 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672018000100002&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672018000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 05 set. 2025.

### Mini currículos

**ALINE OZÓRIO VENTURINI**. Graduada em Direito. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior e em Gestão do Sistema Prisional. Diretora adjunta da Penitenciária Regional de São Mateus. E-mail: prsm@sejus.es.gov.br

**CHRISTIANE MOGNHOL BANHOS**. Graduada em Psicologia. Pós-graduada em Psicologia Clínica, Testes Psicológicos e Psicodiagnóstico. Psicóloga Penal da Penitenciária Regional de São Mateus. E-mail: psicologia.prsm@sejus.es.gov

# O USO DO TANGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA 6<sup>a</sup> ETAPA DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE SÃO MATEUS/ES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

## Autoria

Erlaine Rodrigues Brandão

## Local de atuação

EEEFM Américo Silvares

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de São Mateus/ES

## RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo descrever e analisar a aplicação do Tangram como recurso pedagógico em uma turma da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> etapa Feminino da Educação de Jovens e Adultos na Penitenciária Regional de São Mateus. A proposta buscou unir o lúdico ao aprendizado, promovendo a construção do conhecimento de forma significativa, criativa e participativa, respeitando as especificidades do ambiente prisional e os perfis dos estudantes. Durante as aulas, os estudantes puderam manipular as peças do Tangram, identificar formas geométricas, compreender noções de área, simetria e composição de figuras, além de desenvolver a atenção, a concentração e o trabalho em grupo. O contexto da prisão impôs desafios, mas também revelou potências, como o interesse e a dedicação dos participantes. A atividade proporcionou momentos de reflexão, construção de conhecimento e expressão criativa, além de fortalecer o vínculo entre os sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem, com impactos na autoestima e na ressocialização dos educandos privados de liberdade.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; aprendizagem; Tangram.

## INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das disciplinas mais evolutivas da ciência exata, e há a necessidade, desde os primórdios até a atualidade, de que seja bem conduzida. A metodologia e a didática são fatores importantes na educação para conduzir o processo de ensino-aprendizagem (Brandão, 2024). Transferir o conhecimento não é dar a resposta, mas comandar o raciocínio de forma segura e ativa, motivando o aluno a construir, desenvolver o raciocínio, criar e perceber a evolução no processo da construção do seu conhecimento nos momentos das



dificuldades, uma vez que a disciplina de Matemática requer lógica, disciplina e dedicação especial.

Levando em consideração que a aprendizagem de conhecimentos matemáticos é fundamental para a preparação do sujeito para a sociedade em que está inserido, dentro de um espaço controlado, como o das unidades prisionais, “o aluno privado de liberdade deve ser olhado como qualquer outro ser humano, oportunizando sua potencialidade de reflexão e criatividade” (Pereira, 2023, p. 16). A prática pedagógica deve promover ao educando restrito de liberdade um processo educativo e ressocializador, sendo valorizado e respeitado. Métodos novos e instrumentos diferentes tornam a aula mais atraente e facilitam a aprendizagem. Em função da dificuldade encontrada em Geometria e da possibilidade de atribuição de ensino, uma aula com Tangram foi disponibilizada a todos os alunos.

Para Rocha, “precisa-se de jogos que desenvolvam, não apenas o raciocínio lógico, mas também contribuem para o desenvolvimento cognitivo social do aluno, para sua resiliência e capacidade de enfrentar desafios que a vida os impõe, sem recuar ao primeiro sinal de dificuldade” (Rocha, 2022, p. 19).

O uso de jogos matemáticos, como o Tangram, apresenta-se como uma estratégia eficaz para tornar o ensino da Matemática mais acessível, atrativo e contextualizado. O Tangram é um antigo quebra-cabeça chinês formado por sete peças geométricas, chamadas tans, que, juntas, compõem um quadrado. Através da manipulação dessas peças, é possível explorar conceitos de área, perímetro, formas geométricas planas, simetria e frações, entre outros. Segundo Jerry Slocum, o Tangram reúne um repertório com mais de duas mil configurações possíveis, o que ajuda a explicar sua longevidade cultural e seu potencial didático para a exploração de áreas, perímetros, simetrias e composições de figuras (Slocum, 2004, informação presente no subtítulo e material editorial da obra).

Dessa forma, o objetivo da atividade desenvolvida foi, a partir do uso de materiais manipulativos, identificar, descrever e comparar figuras geométricas, estimular e otimizar o aprendizado relacionado a figuras planas pelos alunos, além de permitir a visualização, a composição e a decomposição de figuras construídas e contempladas pelas habilidades propostas.



## A GEOMETRIA NA EJA DO SISTEMA PRISIONAL: UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para a construção do presente relato de experiência, foram realizadas pesquisas sobre o Tangram e suas aplicações em sala de aula em sites, dissertações e artigos acadêmicos. Foi desenvolvida também uma sequência didática e aplicada em uma unidade prisional no interior do norte, na sala de aula da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> etapa da EJA, realizada no primeiro semestre de 2025, no turno matutino. A turma era composta por 12 alunos, com idades entre 18 e 48 anos. A maioria apresentava histórico de evasão escolar anterior à privação de liberdade, e alguns retomaram os estudos apenas dentro da unidade.

Utilizou-se o método indutivo como forma de estimular o raciocínio lógico, trabalhar conceitos geométricos (formas planas, área, perímetro, simetria), favorecer a expressão criativa por meio da construção de figuras com o Tangram e promover o trabalho em grupo, o respeito mútuo e a cooperação.

A atividade com o Tangram foi planejada para ser desenvolvida em dois encontros de 2 horas. Inicialmente, foi apresentado o Tangram com uma breve abordagem da história e sua origem chinesa. No primeiro momento, foi apresentado o objetivo da aula e entregues materiais básicos. Com a orientação do professor, os alunos realizaram a construção do Tangram, partindo do desenho de um quadrado e da divisão geométrica que resulta nas sete peças clássicas. É interessante ressaltar que utilizamos o passo a passo da confecção para explicar os conceitos geométricos. A atividade exigiu atenção, paciência e precisão no traçado, sendo também uma oportunidade para trabalhar medidas e proporções.

No primeiro momento, foi apresentado o objetivo da aula e entregues os materiais básicos conforme a figura 1. A atividade proposta foi realizada em grupo e teve como base as seguintes regras do jogo.

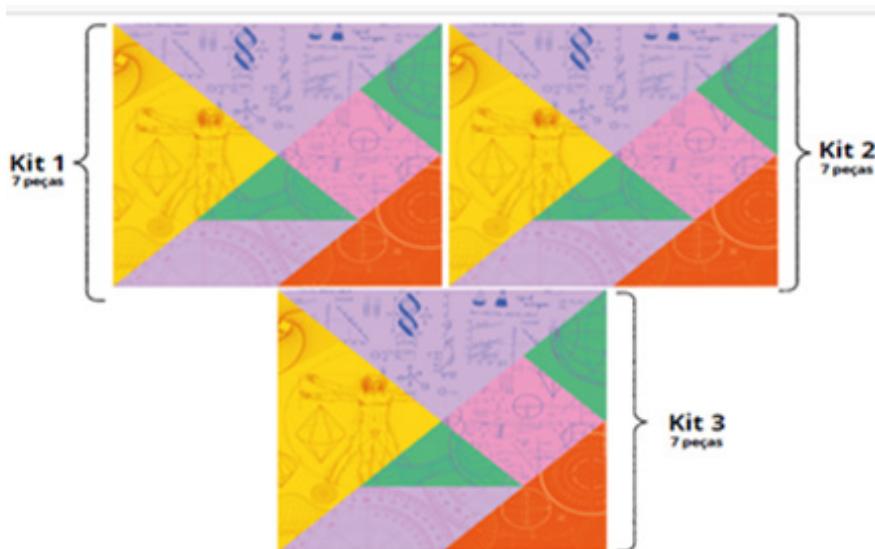
I – Cortar o Tangram.

II – Montar o desenho da figura 2.

III – O primeiro grupo que terminar de montar o desenho proposto ganha 1 ponto.

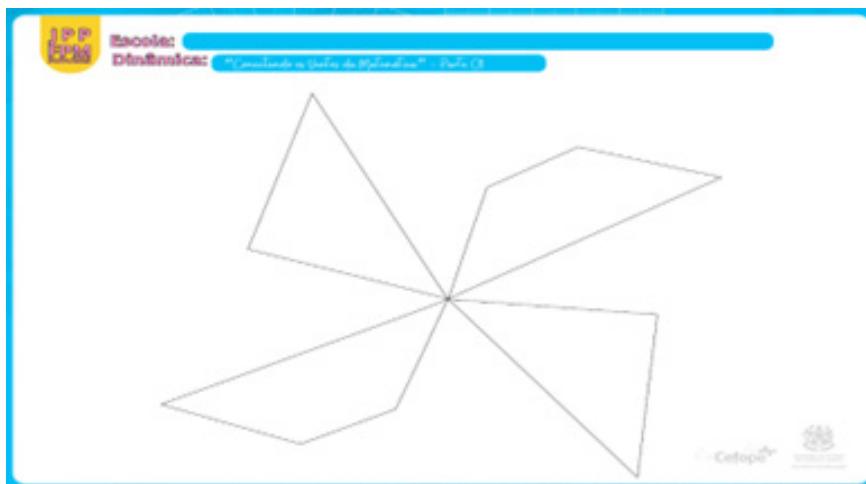


Figura 1 – ?????



Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope),  
JPP/2025 (Adaptado)

Figura 2 – ?????



Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope),  
JPP/2025



Ao executar a regra I do jogo, cortar o Tangram, orientei os grupos que utilizariam o passo a passo da divisão geométrica para reforçar os conceitos geométricos trabalhados. A atividade exigiu atenção, paciência e precisão no traçado. Terminada essa etapa, foi entregue a figura 2 para que cada grupo pudesse montar o desenho. Percebi que algumas alunas demonstraram dificuldades ao tentar encaixar peças sem considerar que precisam ser giradas ou espelhadas. Aí surgiram comentários como “Tá muito difícil” e “Não consigo”. Nesse momento, pude, além de incentivar o grupo dizendo para tentar mais uma vez, fazer intervenção orientando as alunas quanto às cores e à ordem para montagem do desenho. Uma aluna mencionou que já conhecia o Tangram, tendo esse momento como uma revisão de conceitos geométricos. Outro grupo fez a montagem do desenho muito rápido. “Foi uma aula muito divertida”, observou a aluna.

No segundo momento, as alunas foram convidadas a explorar as peças, formando livremente figuras diversas. Nesta etapa, as alunas apresentaram desinteresse. Uma aluna comentou: “Não tô com cabeça para fazer essa atividade”. Percebi que aspectos emocionais e psicológicos, como baixa autoestima e ansiedade, dificultam a exploração livre do material e geram impaciência, prejudicando a tolerância ao desafio.

Apesar das restrições a recursos didáticos complementares no sistema prisional, as educandas se envolveram nas atividades, revelando diferentes níveis de compreensão e engajamento entre as alunas. Dessa forma, o Tangram é um recurso didático de enorme potencial, no entanto, é necessário que o docente perceba essa força e saiba explorá-la.

Um dos principais resultados observados foi o engajamento instantâneo das alunas com a proposta, desde o recorte do material até a resolução dos desafios. Os dados observados ao longo da prática e nas falas espontâneas das alunas evidenciam que o uso de recursos lúdicos, como o Tangram, favorece a participação ativa, o envolvimento com os conteúdos e o fortalecimento da autoestima dos educandos, aspectos frequentemente fragilizados em razão de trajetórias marcadas pela exclusão social, abandono escolar e experiências de invisibilidade. Dessa forma, a educação é uma ferramenta fundamental para que os educandos se reconheçam como sujeitos capazes de aprender, expressar ideias e reconstruir sua identidade por meio da educação, no contexto da privação de liberdade.



A educação é a ferramenta que possibilita influências positivas de reinserção social do apenado, mesmo em uma instituição rígida. Segundo Onofre e Menott,

[...] quando a escola está inserida em um espaço repressivo, ela deve potencializar os processos educativos para além da educação escolar, e o professor é figura fundamental na construção de espaços em que o aprisionado tenha a oportunidade de significar o mundo como algo em constante transformação” (Onofre; Menott, 2016, p. 154).

“Nesse sentido, o modo de olhar, escutar e interpretar as palavras dos sujeitos da educação busca conhecer o outro, reconhecendo-o como um sujeito com experiências e saberes produzidos nas mais diversas esferas da vida” (Onofre; Fernandes; Godinho, 2019, p. 468).

## **BASE LEGAL E DIREITOS EDUCACIONAIS**

A oferta educativa relatada se ancora no marco normativo brasileiro. A Constituição Federal assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A LDB nº 9.394/1996 organiza a educação nacional e orienta a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996).

A Lei de Execução Penal dispõe sobre as assistências à pessoa privada de liberdade, incluindo a educacional, e reconhece a educação como eixo de reintegração social (Brasil, 1984).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2010 estabelece diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, com princípios de gestão intersetorial, organização curricular flexível e valorização do trabalho docente (Brasil, 2010).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, ao definir metas e estratégias para a década, reafirma a necessidade de garantir acesso e permanência, alfabetização e elevação de escolaridade, medidas que se aplicam também ao sistema prisional (Brasil, 2014).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o uso do Tangram como ferramenta pedagógica na 6ª etapa da EJA na Penitenciária Regional de São Mateus/ES revelou-se significativa de forma didática e humanizada. A atividade mostrou que, mesmo diante de limitações estruturais e das complexidades do ambiente prisional, é possível promover uma aprendizagem ativa, envolvente e transformadora.

O Tangram, mais do que um simples recurso didático, funcionou como um instrumento de reconstrução de saberes, resgate da autoestima e estímulo à criatividade. Através da manipulação das peças, os educandos puderam não apenas compreender conceitos matemáticos fundamentais, mas também exercitar a paciência, o raciocínio lógico, a cooperação e o respeito mútuo.

O engajamento demonstrado pelas alunas durante a prática evidencia a importância de metodologias que valorizem o lúdico, a experimentação e o protagonismo dos estudantes. A escola dentro do sistema prisional não pode se limitar à transmissão de conteúdo, ela precisa ser espaço de escuta, reconhecimento e reconstrução de identidades.

Dessa forma, o relato aqui apresentado reforça a potência de estratégias pedagógicas alternativas, como o uso de jogos e materiais manipulativos. É papel do educador acreditar na capacidade de transformação do sujeito, independentemente de sua trajetória, oferecendo possibilidades concretas de reinserção social por meio da educação. Assim, percebe-se que, mesmo diante das limitações impostas pelo ambiente prisional, a aprendizagem pode se tornar significativa quando se considera a realidade dos educandos e se propõem metodologias que despertam o interesse, o envolvimento e o protagonismo dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Erlaine Rodrigues. *Resolução de problemas matemáticos com alunos do 6º ano do ensino fundamental*. São Mateus, 2024. 88 f.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 01 out. 2025.



BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 01 out. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, João Rodrigo; GODINHO, Ana Carolina Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade, desafios e brechas à educação popular. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465–474, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; MENOTT, Camila Cardoso. Formação de professores e educação na prisão, construindo saberes, cartografando perspectivas. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 149–162, 2016.

PEREIRA, Marileia Santos. *A construção da identidade profissional docente através de suas experiências na EJA na Penitenciária Regional de São Mateus/ES*. São Mateus, 2023. 111 f.

ROCHA, Márcia Andréia Bicalho Peres. *Explorando o Tangram como recurso didático*, reflexão sobre uma prática em sala de aula. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2022. 107 f.

SLOCUM, Jerry; BOTERMANS, Jack; GEBHARDT, Dieter; MA, Monica; MA, Xiaohe; RAIZER, Harold. *The Tangram Book: The Story of the Chinese Puzzle with Over 2000 Puzzles to Solve*. New York: Sterling, 2004.

### Mini currículo

ERLAINE RODRIGUES BRANDÃO. Mestre em Educação, Ciências e suas Tecnologias. Atua como professora de Matemática na EEEFM Américo Silvares da Penitenciária Regional de São Mateus/ES. E-mail: [erlaine.rbrandao@educador.edu.es.gov.br](mailto:erlaine.rbrandao@educador.edu.es.gov.br).

# TRANSFORMAÇÕES REALIZADAS PELO HOMEM NO ESPAÇO GEOGRÁFICO

## Autoria

Edson Rocha de Souza

## Local de atuação

EEEFM Águas do Rio Doce

## Unidade prisional

PSMECOL

## RESUMO

Este relato aborda a experiência de uma aula sobre a transformação de Dubai para compreender a construção do espaço geográfico. O objetivo foi analisar como a ação humana, impulsionada pela descoberta do petróleo e pela visão de diversificação econômica, remodelou drasticamente um ambiente desértico em uma metrópole global. A aula explorou as fases históricas da cidade, desde uma vila de pescadores até o centro financeiro e turístico atual, destacando o papel do trabalho humano e do capital na construção de infraestruturas grandiosas e icônicas. Foram debatidos os conceitos de lugar e paisagem, observando como a paisagem de Dubai é intencionalmente projetada para o espetáculo e o consumo global, afetando a identidade socio-cultural de seus habitantes, incluindo a vasta população de trabalhadores imigrantes. A análise crítica da experiência incluiu a discussão dos impactos socioambientais, como o consumo de recursos e os demais desafios. O referencial teórico dialoga com perspectivas de autores como Yasser Elsheshtawy e Silvia Aparecida Guarnieri Ortigoza, que criticam o modelo de desenvolvimento focado no espetáculo e no city marketing, e com contribuições de Milton Santos e Yi-Fu Tuan para a compreensão de espaço, lugar e paisagem. As principais conclusões apontam que Dubai é um exemplo emblemático da capacidade humana de transformar o espaço, mas também um alerta sobre os limites da sustentabilidade e as complexas dinâmicas sociais e ambientais geradas por um crescimento acelerado e singular (Elsheshtawy, 2009; Ortigoza, 2010; Ortigoza, 2011; Santos, 1996; Tuan, 1983).

**Palavras-chave:** Espaço geográfico; Dubai; Transformação; Paisagem; Sustentabilidade.

## INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar e analisar a ação pedagógica desenvolvida em aulas de Geografia com foco na transformação do espaço geográfico, utilizando a cidade de Dubai como estudo de caso. A escolha por este tema e abordagem se justifica



pela sua relevância na formação crítica dos estudantes, permitindo compreender como a ação humana, impulsionada por fatores econômicos, sociais e tecnológicos, molda e remodela ambientes, gerando complexas interações entre sociedade e natureza. A trajetória de Dubai, de pequena vila de pescadores a metrópole global, oferece um cenário vívido e contrastante para ilustrar conceitos geográficos fundamentais de espaço, lugar e paisagem, compreendidos aqui como categorias analíticas que articulam técnica, norma, intencionalidade e vivência (Santos, 1996; Tuan, 1983).

O crescimento de Dubai não se deve apenas aos recursos naturais, mas à combinação de investimentos em capital humano, políticas econômicas voltadas à inovação e criação de infraestrutura socioeconômica, com destaque para logística portuária e aeroportuária, que favoreceram sua inserção nas redes de fluxos globais (Ramos, 2009; Ashai et al., 2007). A descoberta de petróleo em 1966, no campo offshore Fateh, atuou como catalisador, mas a estratégia subsequente foi diversificar a economia para além do petróleo, com ênfase em comércio, construção, turismo e serviços financeiros (Ramos, 2009; Elsheshtawy, 2009).

As aulas foram desenvolvidas na EEEFM Águas do Rio Doce PSMECOL, localizada em Colatina, Espírito Santo, Brasil. A escola atende a um público diversificado, e o público-alvo desta ação foram estudantes do Ensino de Jovens e Adultos, Ciclo II/III. O perfil heterogêneo dos estudantes, conciliando estudo, trabalho e responsabilidades familiares, favoreceu o diálogo entre teoria e experiências cotidianas.

Dessa forma, o presente relato detalha a concepção, o desenvolvimento e os resultados do plano de aulas sobre a transformação geográfica de Dubai, evidenciando como um caso emblemático pode aprofundar a compreensão dos alunos sobre a dinâmica do espaço geográfico e suas implicações socioambientais, sem perder de vista a dimensão política da produção do espaço e da paisagem urbana (Elsheshtawy, 2009; Ortigoza, 2010; Ortigoza, 2011).

## DESENVOLVIMENTO

As aulas foram realizadas em três momentos, com enfoque em aspectos específicos da relação entre sociedade e espaço geográfico, utilizando recursos visuais e atividades em grupos.

No primeiro momento, o foco foi o conceito de espaço geográfico



como construção humana. Imagens contrastando a Dubai do início do século XX com a cidade atual provocaram debate sobre como a ação humana, mediada pelo trabalho e pelo capital, altera a natureza e cria novos arranjos espaciais. Discutiu-se a descoberta do petróleo em 1966 como impulso inicial e, sobretudo, a visão estratégica de diversificação econômica que viabilizou grandes projetos de infraestrutura como o Porto de Jebel Ali, zonas francas e hubs aeroportuários, fundamentais para a consolidação de Dubai como entreposto logístico global (Ramos, 2009; Ashai et al., 2007). Debatemos a centralidade do trabalho humano na materialização dessa transformação, articulando com a noção de espaço como condição, meio e produto das práticas sociais (Santos, 1996). Um estudante sintetizou a surpresa com a velocidade das mudanças, facilitando a transição do entendimento de Geografia centrado apenas no “natural” para a compreensão do espaço como produção social.

A segunda aula aprofundou os conceitos de lugar e paisagem. Diferenciamos lugar como espaço vivido, dotado de significados e identidades, e paisagem como a porção visível que expressa a interação entre elementos naturais e culturais, mediada por valores, usos e estratégias (Tuan, 1983; Ortigoza, 2010). Analisaram-se fotografias de ilhas artificiais, arranha-céus e também áreas de moradia de trabalhadores imigrantes, discutindo como a paisagem de Dubai é intencionalmente projetada para o espetáculo, o turismo e o consumo, articulando city marketing, megaeventos e arquitetura icônica, com efeitos sobre a identidade sociocultural e a apropriação dos espaços (Elsheshtawy, 2009; Ortigoza, 2011). A atividade em grupos discutiu como diferentes atores sociais percebem e significam essa paisagem, evidenciando desigualdades e segmentações socioespaciais.

Na terceira aula, analisamos criticamente o modelo de desenvolvimento, destacando impactos socioambientais. Debatemos o consumo elevado de água e energia típico de ambientes hiperurbanizados em clima árido, os efeitos ecológicos da construção de ilhas artificiais sobre dinâmicas costeiras e habitats marinhos, e os desafios de gestão ambiental (Salahuddin, 2006). Um ponto crucial foi a discussão sobre a mão de obra imigrante na construção, suas condições de trabalho e a estratificação social manifestada no espaço urbano, tema recorrente em estudos e relatórios sobre o Golfo (Human Rights Watch, 2006; Elsheshtawy, 2009). Como síntese, retomamos a leitura de Ortigoza



segundo a qual a paisagem urbana de Dubai é produto de estratégias de governança voltadas ao consumo e à produção do espaço-mercadoria, nas quais o espetáculo e a visibilidade global são centrais (Ortigoza, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica de explorar a transformação de Dubai em aulas de Geografia mostrou-se profícua para explicitar a produção social do espaço, conectando conceitos a um caso concreto e visualmente marcante. Os estudantes demonstraram interesse e capacidade de relacionar teoria e prática, extrapolando o estudo de Dubai para refletir sobre transformações em seus próprios lugares e paisagens.

Concluímos que Dubai exemplifica o potencial humano de reconfigurar ambientes por meio de decisões políticas, investimentos e trabalho socialmente organizado, mas também evidencia limites e contradições relacionados à sustentabilidade ambiental e à justiça social. A abordagem crítica, apoiada em autores que discutem espetáculo urbano, consumo e governança, e em referências que tratam de logística, migrações e impactos ecológicos, favoreceu um olhar mais complexo sobre megacidades contemporâneas e reforçou a importância de uma Geografia analítica e propositiva (Elsheshtawy, 2009; Ortigoza, 2010; Ortigoza, 2011; Ramos, 2009; Ashai et al., 2007; Salahuddin, 2006; Santos, 1996; Tuan, 1983).

## REFERÊNCIAS

- ASHAI, Z.; et al. *The transport and logistics cluster in the United Arab Emirates*. Cambridge, MA: Harvard Business School, 2007.
- ELSHESHTAWY, Yasser. *Dubai: Behind an Urban Spectacle*. London: Routledge, 2009.
- HUMAN RIGHTS WATCH. *Building Towers, Cheating Workers: Exploitation of Migrant Construction Workers in the United Arab Emirates*. New York: Human Rights Watch, 2006.
- ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. *Paisagens do consumo*: São Paulo, Lisboa, Dubai e Seul. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. Paisagem urbana de Dubai, produto de uma governança para o consumo. *Revista Geográfica de América Central*, v. 2, n. 47E, p. 195-212, 2011.
- RAMOS, Stephen. *The Dubai Initiative: The Blueprint, A History of Dubai's Spatial Development through Oil Discovery*. Cambridge, MA: Harvard Kennedy School, Belfer Center, 2009.
- SALAHUDDIN, Beenish. *The Marine Environmental Impacts of Artificial Island Construction*



on the Persian Gulf. Durham, NC: Duke University, 2006.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

#### Mini currículo

---

**EDSON ROCHA DE SOUZA.** Licenciatura em Geografia, 2011. Especialização em Geografia do Brasil, FATESF, 2012. Educação Especial, EAD, Segunda Licenciatura, 1.200 horas, 2025. Educação Especial com Enfase em Autismo, pós-graduação, 600 horas, 2025. Professor de Geografia na EMEIEF Darly Nerty Vervloet. E-mail institucional: edson.rsouza@educador.edu.es.gov.br.



# EXPERIMENTOS POSSÍVEIS: CIÊNCIA E REFLEXÃO CRÍTICA NO ESPAÇO PRISIONAL

## Autoria

Willian Carlos Pereira Neto

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Presídio Regional de Barra de São Francisco

## RESUMO

Este relato de experiência descreve uma proposta pedagógica desenvolvida com turmas da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> etapa da EJA na Unidade Prisional da EEEFM Governador Lindenberg, localizada no Presídio Regional de Barra de São Francisco. A experiência integrou conteúdos de Física e Química, com foco em experiências simples, seguras e acessíveis ao contexto prisional, utilizando materiais alternativos. O objetivo foi mobilizar a curiosidade, a observação e o raciocínio dos estudantes, reforçando a leitura crítica do mundo e a articulação entre teoria e prática. As atividades contemplaram uma sequência de experimentos com reações ácido-base, por meio de indicador natural de repolho roxo, e fenômenos de óptica geométrica, por meio da construção de câmaras escuras, seguidas de discussões sobre aplicações no cotidiano. A proposta dialoga com a BNCC para Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e com a legislação vigente para a educação em contexto de privação de liberdade, preservando o direito à educação com qualidade. A fundamentação teórica apoia-se em Paulo Freire, em autores do campo do ensino de Ciências e em estudos sobre construção de conhecimento científico em sala de aula. Observou-se ampliação do engajamento, maior segurança conceitual e fortalecimento do vínculo entre os estudantes e os conteúdos, com efeitos positivos sobre a autoestima e a percepção de pertencimento escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; EJA prisional; experimentação; BNCC; mediação pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade demanda abordagens didáticas que respeitem os saberes prévios, favoreçam a investigação e sustentem a autonomia intelectual. No caso brasileiro, a garantia do direito à educação está prevista na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, que asseguram a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e ao trabalho



(Brasil, 1988). A LDB n.º 9.394/1996 organiza a educação nacional, prevendo a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996). No âmbito específico do cárcere, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2010 estabelece as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, orientando que as ações educativas considerem as especificidades do ambiente prisional, a formação integral e a articulação com políticas de direitos humanos (Brasil, 2010). A Lei de Execução Penal n.º 7.210/1984 reforça a finalidade de integração social, reconhecendo o papel formativo da educação no processo de execução penal (Brasil, 1984). Em perspectiva sistêmica, o Plano Nacional de Educação 2014–2024, prorrogado até 2025, reafirma metas de universalização, qualidade e superação de desigualdades (Brasil, 2014; Brasil, 2024).

Com base nessa moldura legal e curricular, foi organizada uma sequência didática de Ciências da Natureza que integra atividades experimentais de Física e Química com materiais simples e de fácil obtenção. A referência curricular direta é a BNCC, que orienta o desenvolvimento de competências investigativas, a compreensão de fenômenos e a valorização da Ciência como empreendimento humano e social. A BNCC explicita que, ao estudar Ciências, as pessoas devem “avaliar e prever alterações nos materiais, envolvendo transformações que ocorrem em processos naturais, sociais e tecnológicos”, e também “planejar e realizar atividades experimentais” adequadas ao nível de ensino, mobilizando observação, registro e argumentação (BNCC, 2018, p. 13). Nesse horizonte, a proposta valorizou a experiência concreta dos estudantes, a resolução de problemas do cotidiano e a construção coletiva de explicações.

A fundamentação pedagógica inspirou-se em Paulo Freire, para quem “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12; ver também p. 24 e p. 60). A opção pela investigação orientada e pela problematização dos fenômenos buscou, portanto, superar a lógica de mera transmissão, convocando os educandos ao papel de autores de hipóteses, registros e argumentos.

## CIÊNCIA QUE SE VÊ E SE SENTE: O CAMINHO DA EXPERIÊNCIA

A motivação dos estudantes foi decisiva. Em encontros iniciais, surgiram comentários sobre a vontade de “ver a Ciência acontecer” e de compreender



fenômenos mencionados em livros, mas pouco experimentados em aulas anteriores. A partir dessa escuta, o trabalho estruturou-se em duas frentes complementares: óptica geométrica e reações ácido-base.

Em óptica, construíram-se câmaras escuras com caixas de papelão, papel manteiga e fita adesiva, para observar a formação de imagens invertidas e discutir a propagação retilínea da luz, a relação com o olho humano e com dispositivos como câmeras e periscópios. Vários estudantes, ao constatarem a imagem projetada, formularam hipóteses sobre espelhos, refração e materiais transparentes. Em Química, preparou-se indicador natural de repolho roxo, que muda de cor em contato com soluções ácidas e básicas. Com vinagre, bicarbonato, sabão e suco de limão, observou-se uma escala cromática que permitiu discutir pH, neutralização e implicações para limpeza doméstica, alimentos e segurança no manuseio de produtos.

A atividade experimental teve propósito formativo, e não meramente demonstrativo. Em cada etapa, foram previstos momentos de previsão de resultados, observação, registro de dados e argumentação coletiva. Essa lógica alinha-se a perspectivas construtivistas do ensino de Ciências segundo as quais o conhecimento científico escolar resulta da interação entre ideias dos alunos, mediação docente e práticas de investigação em sala de aula. Como sintetizam Driver et al. (1999, p. 31-32), “na educação em ciências, é importante considerar que o conhecimento científico é, ao mesmo tempo, simbólico por natureza e socialmente negociado”, o que exige tratar a aprendizagem de Ciências e a pedagogia de modo articulado, com ênfase em linguagem, experiência e discussão de problemas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PROBLEMATIZAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A perspectiva freireana sustenta que a prática docente precisa convocar a curiosidade e a autonomia do educando. Ao defender que “ensinar não é transferir conhecimento” e que o professor deve “incitar o aluno a fim de que ele [...] produza a compreensão do objeto” (Freire, 1996, p. 60), Freire desloca o foco da exposição para a criação de situações em que os estudantes inquiram, comparem, testem e argumentem. Essa orientação foi adotada em cada experimento, com a elaboração de perguntas norteadoras, roteiros de observação e socialização crítica dos resultados.



No campo do ensino de Ciências, a literatura destaca a necessidade de superar visões deformadas da Ciência e de promover a alfabetização científica voltada ao exercício da cidadania. Cachapuz et al. (2005, p. 30) observam que “a aprendizagem das ciências pode e deve ser também uma aventura potenciadora do espírito crítico [...] a aventura, em definitivo, de fazer ciência”, o que requer enfrentar problemas abertos e discutir a natureza da Ciência. Os autores enfatizam, ainda, que a educação científica “deve favorecer análises realmente globalizadoras e preparar os futuros cidadãos para a tomada fundamentada e responsável de decisões” (Cachapuz et al., 2005, p. 168).

A centralidade do trabalho investigativo em sala de aula também se vincula à noção de que os conceitos científicos são construções socialmente elaboradas e comunicadas, não um “livro da natureza” a ser apenas lido (Driver et al., 1999, p. 31–32). Por isso, o desenho das atividades buscou equilibrar observação empírica, linguagem conceitual e argumentação, produzindo relatórios, quadros de resultados e justificativas, sempre com retorno coletivo sobre a pertinência das explicações.

## PLANEJAMENTO DIDÁTICO E ALINHAMENTO CURRICULAR (BNCC)

A sequência considerou habilidades previstas para Ciências da Natureza no Ensino Fundamental que mobilizam observação, exploração de fenômenos e experimentação, como: analisar propriedades e transformações de materiais em processos do cotidiano e “planejar e realizar atividades experimentais” com registro adequado (BNCC, 2018, p. 13). Assim, as aulas foram organizadas em três momentos recorrentes:

- 1. Problematização e previsão:** apresentação da situação experimental, levantamento de hipóteses, explicitação de conhecimentos prévios.
- 2. Experimentação guiada:** realização de procedimentos simples e seguros, com materiais disponíveis e adequados ao ambiente prisional, registro de observações e resultados (cor, intensidade luminosa, variação de trajetos da luz, etc.).
- 3. Sistematização e argumentação:** comparação de hipóteses e dados, elaboração de explicações com linguagem científica e conexão com usos sociais e tecnológicos.



A avaliação formativa incidiu sobre participação, clareza de registros, consistência das explicações e capacidade de relacionar o fenômeno a situações reais. O desenho assegurou acessibilidade, segurança e pertinência pedagógica, respeitando as limitações materiais do contexto.

## **EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DIREITO, DIGNIDADE E APRENDIZAGEM**

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2010 orienta que a oferta educacional no cárcere esteja “calcada na legislação educacional vigente” e na Lei de Execução Penal, considerando a integralidade do sujeito e as especificidades do estabelecimento penal (Brasil, 2010). Nesse sentido, as experiências de óptica e de reações químicas foram concebidas com foco na segurança, na viabilidade e no sentido formativo, evitando qualquer material ou procedimento incompatível com normas internas.

A LEP (Lei n.º 7.210/1984) comprehende a educação como um dos meios para a integração social (Brasil, 1984), e a Constituição de 1988 consagra a educação como direito que visa ao desenvolvimento pleno e ao preparo para a cidadania (Brasil, 1988). No mesmo horizonte, o PNE (Lei n.º 13.005/2014) estabelece diretrizes de superação de desigualdades e melhoria da qualidade, relevantes para políticas nas prisões (Brasil, 2014; 2024). Em termos didáticos, tais referenciais reforçam que, mesmo sob restrições, a escola no cárcere deve garantir aprendizagem significativa, produção cultural e participação ativa dos estudantes.

## **RESULTADOS E INDÍCIOS DE APRENDIZAGEM**

Os registros de aula apontaram aumento de interesse, participação e persistência nas tarefas. Em óptica, a observação da imagem invertida na câmara escura ajudou a consolidar a ideia de propagação retilínea da luz e favoreceu comparações com o funcionamento do olho e de câmeras. Em Química, a variação de cores do indicador natural suscitou discussões sobre pH em alimentos e produtos de limpeza, distinguindo “ácido”, “básico” e “neutro” a partir de evidências. Em ambos os eixos, estudantes ampliaram o repertório de explicações, passando de descrições empíricas a justificativas com vocabulário científico básico, o que se refletiu em maior segurança na fala e na escrita.



Sobretudo, percebeu-se a mudança de postura diante das Ciências, antes vistas como difíceis ou distantes. Essa mudança dialoga com o que Freire chama de “esperança como necessidade ontológica”, sem a qual o movimento de busca e aprendizagem se esvazia (Freire, 1996, p. 36). Ao vivenciar, registrar e discutir fenômenos concretos, os estudantes reconfiguraram expectativas e passaram a atribuir sentido escolar e social ao conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência reforça que o ensino de Ciências, mesmo em ambientes de forte restrição, pode ser significativo, investigativo e crítico. A integração entre experimentação acessível, mediação cuidadosa e debate conceitual conectou conteúdos curriculares a problemas e usos cotidianos, criando condições para que os estudantes produzissem compreensões próprias dos fenômenos. Em sintonia com a BNCC e com a legislação educacional para o cárcere, a proposta valorizou a autoria discente, a linguagem científica e a argumentação.

Em termos pedagógicos, o relato sustenta que práticas investigativas com materiais simples constituem caminho potente para alfabetização científica na EJA prisional, desde que ancoradas em planejamento, segurança e diálogo. Em termos formativos, reafirma-se a docência como criação de possibilidades: “ensinar não é transferir conhecimento”, mas instigar, escutar e sustentar processos de construção coletiva do saber (Freire, 1996, p. 12; p. 60). Permanecem os desafios de ampliar condições materiais e tempos pedagógicos; ainda assim, os indícios de aprendizagem e de engajamento observados recomendam a continuidade e o aperfeiçoamento da proposta.

## REFERÊNCIAS

- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 set. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 09 set. 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 10 set. 2025.



[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.934, de 20 de setembro de 2024. Prorroga a vigência do PNE 2014–2024 até 31 de dezembro de 2025. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Brasília: CNE/MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 08 set. 2025.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A. A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%8830%20DO%20ENSINO%20DAS%C2%AC%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. Química Nova na Escola, n. 9, p. 31-40, maio 1999. Disponível em: <https://qnesc.sqb.org.br/online/qnesc09/aluno.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Edição consultada em PDF com paginação equivalente). Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 08 set. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

### Mini currículo

**WILLIAN CARLOS PEREIRA NETO.** Professor de Ciências da Natureza (Física e Química) na EEEFM Governador Lindenbergs, com atuação na EJA em ambiente prisional. Desenvolve sequências didáticas investigativas com materiais acessíveis, articulando currículo, legislação educacional e mediação pedagógica.



# RESSOCIALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO ATRAVÉS DA EJA NA PENITENCIÁRIA REGIONAL DE BARRA DE SÃO FRANCISCO/ES

## Autoria

Eliete Verissimo de Alcantara

Elisa Farias Porfírio

Gleicy Kelly Souza Silva

## Local de atuação

EEEFM Governador Lindenberg

## Unidade prisional

Penitenciária Regional de Barra de São Francisco – PRBSF

## RESUMO

No ambiente prisional, a Educação de Jovens e Adultos é ferramenta essencial para a ressocialização e para a redução de trajetórias de reincidência. A psicologia realiza acolhimento emocional e fortalece autoestima e projeto de vida; o serviço social media relações entre unidade e família, assegura documentação e encaminhamentos à rede; a polícia penal garante as condições de segurança e a organização das aulas e dos projetos. Essa atuação conjunta humaniza o sistema prisional e promove a reinserção social, reconhecendo a educação como direito fundamental e instrumento de transformação pessoal, em consonância com a Constituição Federal, a LDB, a Lei de Execução Penal e as Diretrizes Nacionais para a oferta educacional em prisões. A literatura psicológica sustenta que intervenções sustentadas por vínculos, sentido pessoal e participação ativa favorecem mudanças consistentes e a construção de projetos de vida socialmente responsáveis.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; ressocialização; sistema prisional; psicologia; serviço social.

## INTRODUÇÃO

A EJA no sistema prisional vai além do acesso ao conhecimento, pois possibilita reconstrução de cidadania, autoestima e novos horizontes. A Lei de Execução Penal prevê a assistência educacional e reconhece a instrução escolar e a formação profissional como dimensões intrínsecas do cumprimento de pena, com finalidade pedagógica e social (Brasil, 1984). A Constituição Federal afirma a educação como direito de todos e dever do Estado, orientada ao desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e ao trabalho (Brasil, 1988). A LDB organiza a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram



acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996), e as Diretrizes Nacionais para a educação em prisões orientam que a oferta considere especificidades institucionais, formação integral e articulação intersetorial (Brasil, 2010). O Plano Nacional de Educação também baliza metas e estratégias para expansão da educação ao público privado de liberdade (Brasil, 2014).

Este trabalho analisa a importância da EJA na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, focando custodiados em regime fechado, e evidencia o papel articulado da psicologia, do serviço social e da polícia penal. Destaca-se a educação prisional como espaço de reconstrução de identidade e valores, com ênfase em reflexões sobre futuro fora do crime, vínculos familiares, sociabilidade, inserção laboral e corresponsabilidade no aprimoramento educacional.

Parte-se do entendimento de que a escolarização no cárcere reduz ociosidade, melhora o clima institucional e amplia repertórios para a vida em liberdade, com impactos observáveis sobre autonomia, autoestima e empregabilidade. Entende-se, ainda, que rotinas escolares e culturais qualificam a convivência, fortalecem laços familiares e potencializam trajetórias de reintegração social.

### TRÊS PROFISSÕES, UM OBJETIVO

A Penitenciária Regional de Barra de São Francisco oferece acompanhamento escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, além de curso de Informática Básica, fruto de parceria entre SEDU, SEJUS e IFES. Observa-se adesão consistente de parcela expressiva do público elegível, o que evidencia a importância da educação como direito e como política de transformação social (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2014).

Do ponto de vista psicossocial, a escolarização funciona como eixo de reorganização subjetiva e social. A psicologia identifica traumas e bloqueios, constrói vínculos, desenvolve habilidades socioemocionais e apoia projetos de vida com atendimentos individuais e grupais, articulados às atividades escolares e culturais. As referências técnicas da profissão indicam que a prática deve ser ético-política, orientada a direitos, redução de sofrimentos e fortalecimento de laços sociais (CFP, 2016; CFP, 2021).

O serviço social garante documentação civil, mediação familiar e articulação com a rede socioassistencial, condição necessária para



continuidade educacional e inclusão social após a liberdade. A polícia penal assegura as condições de segurança e a logística para o funcionamento das aulas e dos projetos socioculturais, impactando positivamente disciplina, previsibilidade e cooperação.

Resultados em saúde mental prisional dependem de arranjos institucionais que integrem educação, atenção psicossocial e gestão do cotidiano. Estudos em Saúde Coletiva descrevem que condições ambientais, demográficas e sociais, somadas às barreiras de acesso à prevenção e tratamento, impactam sofrimento psíquico e trajetórias de reincidência, reforçando a necessidade de modelos psicossociais intersetoriais (Oliveira e Damas, 2016). Pesquisas analisam a organização do cuidado em saúde no sistema prisional e indicam a importância de linhas de cuidado, continuidade terapêutica e articulação com a rede de atenção, sob risco de invisibilização de demandas e violação de direitos (Lôbo, Ribeiro e Gomes, 2022). No plano do trabalho institucional, mapeamentos sobre saúde e qualidade de vida de profissionais da execução penal evidenciam fatores de risco psíquico que repercutem no clima e na segurança da unidade, o que torna políticas de cuidado aos trabalhadores componente estratégico da própria política de ressocialização (SENAPPEN, 2024).

### **UMA EXPERIÊNCIA QUE TRANSCENDEU UM PENSAMENTO**

Relatos institucionais evidenciam que o trabalho em contexto prisional expõe profissionais à tensão entre o concreto das grades e a sutileza do cuidado humano. Narrativas de ingresso em unidades prisionais frequentemente incluem receios iniciais e imagens estigmatizadas, que vão sendo reelaboradas a partir de experiências de escuta, acolhimento e educação.

As ações compreendem projetos de leitura com remição, oficinas criativas, acompanhamento de atividades laborais internas, apoio às famílias e manejo de lutos. O cuidado ocorre em rede, com direções e equipes sensíveis à escuta ética. Em ambientes nos quais falar pode ser percebido como fraqueza, o espaço de palavra precisa ser protegido. Em intervenções grupais, fatores como coesão, instilação de esperança, catarse e aprendizagem interpessoal ajudam a explicar mudanças observadas em oficinas e grupos psicoeducativos, desde que adequadas ao contexto institucional (Yalom e Leszcz, 2006).



Projetos de leitura ampliam vocabulário emocional, favorecem autor-reflexão e exercitam convivência respeitosa. Observam-se avanços discretos e cumulativos, como retorno aos estudos e assunção de responsabilidades cotidianas, associados ao incremento de crenças de autoeficácia e de expectativas realistas de resultado (Bandura, 1997). A prática demanda equilíbrio e limites profissionais, evitando sobrecarga, e aposta na potência transformadora de rotinas cuidadoras. Mesmo entre muros, é possível sustentar dignidade e esperança quando equipes e políticas públicas convergem.

A atuação psicológica em contexto prisional tem sido orientada por marcos técnicos recentes que reforçam o compromisso ético-político com direitos humanos e com a crítica às práticas de privação de liberdade. Em formulação direta, o documento de Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia afirma que seu objetivo é “trazer à tona uma crítica possível e necessária a todas as práticas de privação de liberdade” (CFP, 2021, p. 10). Em convergência, a publicação do CFP sobre o trabalho da psicóloga e do psicólogo no sistema prisional problematiza usos reducionistas da Psicologia e convoca intervenções que promovam cuidado, escuta qualificada e fortalecimento de redes de apoio intra e extramuros (CFP, 2016).

## SABER DE POSSIBILIDADES E NOVAS ESPERANÇAS

Sob a perspectiva do serviço social, com atuação contínua na unidade, a educação cumpre papel estratégico na ressocialização, pois organiza tempos, dá acesso a direitos e introduz novas referências culturais. Percebem-se mudanças na comunicação, redução de gírias agressivas e melhora da disciplina, efeitos associados a rotinas estruturadas e a relações de respeito.

O engajamento em atividades escolares e socioculturais estimula boas práticas, favorece convivência mais equilibrada e fortalece vínculos familiares. A redução da ociosidade melhora condicionamento físico e mental e abre caminho para reinserção social. A escolarização produz ganhos na autoestima e no vínculo familiar e se articula a abordagens humanistas que valorizam clima de aceitação, empatia e autenticidade como condições para mudança pessoal (Rogers, 1997; CFP, 2016).

### *A Visão do Policial Penal*

O policial penal atua na segurança e também como mediador para que atividades educacionais, culturais e religiosas ocorram com segu-



rança. A presença da escola tende a reduzir tensões e a fortalecer disciplina e cooperação (Brasil, 1984). Projetos temáticos, releituras literárias e participação em remição pela leitura ampliam repertórios e estimulam senso crítico.

A coordenação de projetos em parceria com o setor pedagógico e com o psicossocial mostra resultados visíveis no comportamento e na convivência. Atividades como encontros com famílias, oficinas de música, iniciativas de autocuidado e palestras sobre escolhas e cidadania evidenciam participação ativa dos internos e mudança de percepção sobre si e sobre o futuro. Experiências de corresponsabilidade e cooperação favorecem coesão e esperança, com repercussões no clima institucional (SENAPPEN, 2024).

### *Impactos E Efetividade da EJA Prisional*

A escolarização associa-se à redução de reincidência e a ganhos de autonomia e empregabilidade, além de produzir efeitos institucionais positivos: organização do tempo, redução de tensões, melhora da convivência e fortalecimento de vínculos familiares. Esses resultados dialogam com achados psicológicos que relacionam mudanças de comportamento a experiências de domínio, aprendizagem vicária e persuasão social credível (Bandura, 1997).

### *Desafios e Limitações*

Persistem desafios de infraestrutura física e de materiais, superlotação e escassez de docentes e técnicos com formação específica para o contexto prisional. Há estigmas e resistências institucionais a abordagens humanizadoras. A superação demanda investimento continuado, formação em serviço, protocolos intersetoriais, governança por resultados educacionais e monitoramento de indicadores de aprendizagem e convivência, em consonância com a legislação educacional e penal (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2014).

### *Integração Multiprofissional*

O êxito da EJA depende da articulação entre psicologia, serviço social, equipe pedagógica e polícia penal, com papéis delimitados, comunicação regular e metas formativo-educacionais claras. Registros e avaliações periódicas permitem ajustar procedimentos e dar transparência aos resultados. Parcerias com redes de educação, saúde



e assistência social são decisivas para continuidade de estudos e inclusão pós-egresso. À luz das referências da Psicologia brasileira, a educação na prisão precisa caminhar com dispositivos de atenção psicossocial que reconheçam singularidades, enfrentem estigmas e assegurem continuidade de cuidado. As orientações do CFP propõem que a prática psicológica, em vez de se limitar a avaliações para fins punitivos, se paute por escuta, construção de projetos de vida e defesa intransigente de direitos (CFP, 2016; CFP, 2021). Essa diretriz converge com sínteses em Saúde Coletiva que advogam pela incorporação do cuidado psicossocial como eixo transversal das ações educativas e de trabalho, conectando escola prisional, serviços de saúde e família (Oliveira e Damas, 2016; Lôbo, Ribeiro e Gomes, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA no cárcere é projeto social de afirmação de direitos, de humanização e de reinserção. Na Penitenciária Regional de Barra de São Francisco, a atuação integrada de psicologia, serviço social, equipe pedagógica e polícia penal sustenta rotinas escolares e projetos socioculturais com efeitos sobre clima institucional, autoestima, vínculos familiares e projeto de vida. Investir em educação prisional significa investir na redução da violência e na construção de futuros alternativos ao crime. Recomenda-se consolidar parcerias, ampliar infraestrutura, fortalecer formação específica e monitorar resultados educacionais e sociais, em cumprimento à Constituição, à LDB, à LEP e às Diretrizes Nacionais para a educação em prisões.

## REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997. Acesso em: 10 de setembro de 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 de setembro de 2025.
- BRASIL. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Brasília: Presidência da República, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 09 de setembro de 2025.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 de setembro de 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.



Brasília: CNE/MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 09 de setembro de 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. O trabalho da(o) psicóloga(o) no sistema prisional: problematizações, ética e orientações. Brasília: CFP, 2016. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/o-trabalho-da-o-psicologa-o-no-sistema-prisional-problematizacoes-etica-e-orientacoes/>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Referências técnicas para atuação das(os) psicólogas(os) no sistema prisional. Brasília: CFP, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Refer%C3%A3ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-dos-Psic%C3%B3logos-no-Sistema-Prisional-FINAL.pdf>. Acesso em: 08 de agosto de 2025.

LÔBO, Natália Maria Nunes; RIBEIRO, Luiza; GOMES, Renata. Análise do cuidado em saúde no sistema prisional paraense. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 27, n. 10, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/hCBHnwbm4DY7WR9NCQ-TbLMS/>. Acesso em: 09 de setembro de 2025.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de; DAMAS, Fernando Balvedi (org.). Saúde e atenção psicosocial em prisões: um olhar sobre o sistema prisional brasileiro com base em um estudo em Santa Catarina. São Paulo: Hucitec, 2016. Disponível em: <https://abrascolivros.com.br/direitos-humanos/saude-e-atencao-psicossocial-em-prisoes-um-olhar-sobre-o-sistema-prisional-brasileiro-com-base-em-um-estudo-em-santa-catarina/>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

SENAPPEN. Secretaria Nacional de Políticas Penais. Cenários da saúde física e mental de trabalhadores do sistema prisional: relatório final. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/senappen/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/servidores-da-execucao-penal/saude/cenarios-da-saude-fisica-e-mental/relatorio-final-da-pesquisa\\_compressed-1.pdf](https://www.gov.br/senappen/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/servidores-da-execucao-penal/saude/cenarios-da-saude-fisica-e-mental/relatorio-final-da-pesquisa_compressed-1.pdf). Acesso em: 08 de agosto de 2025.

YALOM, Irvin D.; LESZCZ, Molyn. Psicoterapia de grupo: teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2006. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

### Mini currículo

**ELIETE VERISSIMO DE ALCANTARA.** Graduação bacharel em Serviço Social, Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil. Especialização em Planejamento de Projetos Sociais, Multivix, Brasil. E-mail institucional: eliete.stefanon@gmail.com.

**ELISA FARIAS PORFÍRIO.** Graduação bacharel em Psicologia, Faculdade Multivix Nova Venécia, Brasil. Aperfeiçoamento em Psicologia Jurídica, FAVENI, Brasil. E-mail institucional: elisappsic@gmail.com.

**GLEICY KELLY SOUZA SILVA.** Graduação licenciatura em Pedagogia, UNOPAR, Brasil. Pós-graduação em Segurança Pública, FAVENI, Brasil. E-mail institucional: gleicy.silva@pp.es.gov.br.





## POSFÁCIO

No histórico contexto de avanço do neoliberalismo, a precarização docente se afirma, também por meio da uberização que pautada em contratos temporários, obriga o(a) docente a cargas horárias desumanas, assim como, por meio da política de “bonificação” enquanto estratégia de controle e dissuasão, quando per se, na medida em que nega salários dignos, reitera o processo de precarização, desqualificação e desvalorização docente.

O desrespeito a liberdade de cátedra, a desautorização da “autoridade no ato de educar”, a “plataformização” de recursos didáticos indutores de práticas docentes vigiadas, são mecanismos que servem para demonstrar parte das estratégias neoliberais de descaracterização do papel do educador(a) que, por vezes, mesmo silenciados, insistem em fazer valer o compromisso ético-político, tanto ao afirmar sua dignidade profissional, com também, ao assumir os pressupostos da formação humana, enquanto concepção de educação capaz de assegurar processos formativos emancipadores.

### Leitor(a)!

Com certeza, muito mais do que ter folheado o livro é você dar conta da riqueza de cada escrita que, preenchida de significados plenos e plurais permitem reconhecer o potencial de educadores e educadoras quando assumem e expõem o verdadeiro sentido do “ato de educar” que, em muito, difere da função de “instrutor”: como vem sendo sutilmente imposto por parcela significativa dos sistemas de ensino orientados conforme interesses de manipulação e doutrinação das classes dirigentes.

Entendemos que as experiências relatadas neste livro não podem ser analisadas sobre o prisma de resultados “quantificáveis”, comuns aos tecno burocratas dos sistemas de ensino que leem na cartilha dos organismos internacionais e adotam práticas perversas em conluio com os interesses do mercado rentista, quando na disputa dos orçamentos e na sangria dos recursos públicos, obriga ao cumprimento de metas norteadas pelo controle e redução de “gastos” públicos com a educação, a saúde e outras áreas de interesse social.



Na verdade, os relatos de experiências pedagógicas apresentados precisam ser considerados sob a lente da qualidade do trabalho realizado por educadores e educadoras que, neste particular, no sistema prisional, desafiam a “ilógica mercadológica” para demonstrar que educação não é mercadoria, não se trata de negócio, de gastos, e sim, de investimentos capazes de superar as mazelas do capitalismo e contribuir com a edificação de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

Nesta perspectiva, acreditamos que a possibilidade de folhear esperançando, alimenta nossa “utopia” e nos impulsiona a resistir sempre, no papel de intelectuais orgânicos capazes de potencializar processos formativos emancipadores.

Não menos importante é ressaltar que aqui tratamos de “educação nas prisões”, tratamos da modalidade de educação de jovens e adultos em condição de restrições e privação de liberdade. Tratamos sim, do util encarceramento de significativa parcela da sociedade brasileira, na sua maioria: negros e pobres historicamente explorados e oprimidos, quando não, cancelados, tratados como descartáveis pelo capitalismo enquanto modelo de sociedade perverso porquê predatório; uma cruel realidade que instiga a nós educadoras e educadores, a seguir em frente, lutando pelos nossos direitos, pelo respeito ao nosso compromisso de verdadeiramente educar, para assim transformar pessoas que, por sua vez, poderão mudar o mundo.

Abraços fraternos!

**Prof. Aldo Rezende  
Profa. Maria José de Resende Ferreira**





EJA INTEGRADA - EPT  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo



EJA INTEGRADA - EPT  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo

ISBN 978-65-61115-133-7



9 786561 151337 >