



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**MATEUS DE ALMEIDA DE SOUZA E MARCOS HENRIQUE DOS SANTOS
GUEDES**

**ENSINO DE BIOLOGIA EM PRISÕES NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS
DOCENTES SOBRE SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Brasília
2021



**MATEUS DE ALMEIDA DE SOUZA E MARCOS HENRIQUE DOS
SANTOS GUEDES**

**ENSINO DE BIOLOGIA EM PRISÕES NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS
DOCENTES SOBRE SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES**

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Rita Avanzi

Coorientadora

Prof^a. Msc. Elisângela Caldas Cavalcante

Brasília
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD278e DE SOUZA, MATEUS DE ALMEIDA
ENSINO DE BIOLOGIA EM PRISÕES NO DISTRITO FEDERAL:
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES
/ MATEUS DE ALMEIDA DE SOUZA; orientador MARIA RITA
AVANZI; co-orientador ELISÂNGELA CALDAS CAVALVANTE. --
Brasília, 2021.
69 p.

Monografia (Graduação - Ciências Biológicas) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Unidades prisionais.
3. Paulo Freire. 4. Potencialidades. 5. Ensino de
biologia. I. AVANZI, MARIA RITA , orient. II. CAVALVANTE,
ELISÂNGELA CALDAS , co-orient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

MATEUS DE ALMEIDA DE SOUZA E MARCOS HENRIQUE DOS SANTOS
GUEDES

ENSINO DE BIOLOGIA EM PRISÕES NO DISTRITO FEDERAL: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE SEUS DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.

Aprovado em _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Rita Avanzi
(Presidente - NECBio/IB/UnB)

Prof. Dr. Fernando Fortes de Valencia
(Membro interno - NECBio/IB/UnB)

Prof. Dr. Antônio Cláudio de Araújo Júnior
(Membro externo)

Prof. Msc. Wagdo da Silva Martins
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente aos nossos familiares, aos nossos pais e irmãos pelo apoio e suporte de sempre. O suporte para as nossas práticas do cotidiano se baseiam, em sua grande maioria, em pilares familiares.

Agradecemos também aos nossos amigos e amigas que nos acompanharam e nos ajudaram, com risadas, conversas, trabalhos, amor e devaneios. Laços criados que formaram raízes como base para uma grande árvore, que cresce cada vez mais com o passar dos anos. Que os frutos dessa árvore sejam eternos.

Agradecemos especialmente à nossa orientadora Dra. Maria Rita Avanzi e a nossa coorientadora Msc. Elisângela Caldas Cavalcante, pela maestria com a qual nos ensinaram e orientaram, possibilitando conversas, discussões e contribuições que foram de muita valia para nosso trabalho, sem elas o caminho até aqui seria muito mais penoso, obrigado por serem vocês.

Agradecemos também aos nossos vínculos e vivências, aos nossos obstáculos e nossas quedas, conquistas e aprendizagens, aos olhos que enxergam e não só veem, e estar aberto a novas aventuras. Agradecemos a nós mesmos.

RESUMO

O presente estudo busca compreender quais os principais desafios e potencialidades encontradas por professoras de biologia na Educação de Jovens e Adultos em prisões do Distrito Federal. Além disso, buscamos evidenciar particularidades do ensino de biologia nesses ambientes. Nosso principal referencial teórico foi Paulo Freire devido seu caráter humanista e sua educação libertadora e problematizadora. Buscamos por meio de rodas de conversa, realizadas no formato remoto, com três professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal nos inserir na realidade escolar prisional e compreender suas singularidades. Por sua característica qualitativa, a pesquisa utilizou-se da análise de conteúdo. A análise dos resultados evidenciou conteúdos de biologia desafiadores de serem lecionados nas prisões, alta rotatividade de alunos que dificulta o planejamento e escassez de recursos didáticos permitidos. Além dessas dificuldades, ficou nítido também a intensificação da problemática existente relacionada ao tempo disponível para os conteúdos nas prisões e desafios impostos pela pandemia de COVID-19. Em contrapartida, encontramos potencialidades do ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos em prisões, dentre elas a promoção de um espaço de liberdade nesses ambientes e o frequente uso do diálogo como ferramenta na transformação e ampliação da leitura de mundo por parte dos estudantes. O trabalho evidencia a importância do diálogo, muito utilizado pelas professoras, para estímulo da criticidade e autonomia do aluno. Por fim, encontramos um ensino real e necessário dentro de unidades prisionais, que auxilia na volta à sociedade por parte dos cidadãos privados de liberdade.

Palavras- chave: Educação de Jovens e Adultos, unidades prisionais, Paulo Freire, potencialidades e ensino de biologia.

ABSTRACT

This study seeks to understand the main challenges and potentials encountered by Biology teachers in Youth and Adult Education in prisons in the Federal District. In addition, we seek to highlight particularities of teaching in these environments. Our main theoretical reference was Paulo Freire's due to its humanist character and its liberating and problematizing education. Through conversation circles, carried out in a remote format, with three teachers from the Federal District Department of Education, we seek to insert ourselves in the prison school reality and understand its singularities. Due to its qualitative characteristic, the research used content analysis. The analysis of the results evidenced challenging biology content to be taught in prisons, high student turnover that makes planning difficult and scarcity of allowed teaching resources. In addition to these difficulties, the intensification of the existing problem related to the time available for content in prisons and the challenges imposed by the COVID-19 pandemic was also clear. On the other hand, we find the potential of teaching biology in the Youth and Adults Education in prisons, including the promotion of a space of freedom in these environments and the frequent use of dialogue as a tool in transforming and expanding the reading of the world by students. The work reveals the importance of dialogue, widely used by teachers, to encourage criticality and student autonomy. Finally, we find a real and necessary education within prison units, which helps citizens deprived of liberty to return to society.

Keywords: Youth and Adult Education, Prisons, Paulo Freire, Potential and Biology Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. OBJETIVOS.....	14
2.1 Objetivo geral.....	14
2.2 Objetivo específico.....	14
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	14
3.1 Breve histórico da educação de jovens e adultos nas prisões.....	14
3.2 Educação de jovens e adultos e Paulo Freire	22
3.3 Educação de jovens e adultos em prisões	24
3.3.1 Educação de jovens e adultos em prisões do Distrito Federal	27
3.4 Biologia na EJA.....	30
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	33
4.1 Tipo de pesquisa	33
4.2 Participantes da pesquisa	34
4.3 Etapas de pesquisa e instrumentos de produção de dados	35
4.3.1 Fase exploratória	35
4.3.2 Aprofundamento	37
4.3.3 Análise dos dados	38
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
5.1 Rodas de conversa	41
5.2 Desafios no ensino de biologia em prisões do DF	41
5.2.1 Conteúdos curriculares.....	41
5.2.2 Questões de segurança e recursos didáticos	43
5.2.3 Rotatividade do público.....	47
5.2.4 Pandemia de COVID-19 e ensino nas prisões.....	47
5.3 Potencialidades no ensino de biologia em prisões do DF	49
5.3.1 Perfil do estudante	50
5.3.2 Espaço de liberdade	52
5.3.3 Diálogos como caminho para ampliar leituras de mundo.....	54
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
APÊNDICES	67
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO.....	67
APÊNDICE B - ROTEIRO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA.....	68
APÊNDICE C - ROTEIRO DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA.....	68

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se a cidadãos que interromperam ou não iniciaram suas práticas escolares por algum motivo, e buscam por uma reconciliação com os estudos que lhes foi dificultado ou até mesmo negado em algum momento de suas vidas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal nos traz uma organização e estruturação curricular da EJA que é dividida em regime semestral, atendendo aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Sua estruturação é por meio de segmentos (Quadro 1), ou seja, primeiro segmento (1º ao 5º ano), segundo segmento (6º ao 9º ano) e terceiro segmento (Ensino Médio), contemplando quatro áreas de conhecimento obrigatórias em todos os segmentos, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Quadro 1- Organização em segmentos da Educação de Jovens e Adultos

Segmento	Educação Básica
Primeiro Segmento	Anos iniciais (1º ao 5º ano)
Segundo Segmento	Anos finais (6º ao 9º ano)
Terceiro Segmento	Ensino Médio

Fonte: Distrito Federal, 2014, p. 27

O público da EJA é diverso, existe uma grande pluralidade de sujeitos. Há jovens, adultos e idosos; aqueles que cumprem medida socioeducativa; com privação de liberdade; outros em situação de rua; participantes de movimentos sociais; e trabalhadores do campo. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Diante dessa diversidade de cidadãos, Araújo Júnior (2019), em sua tese de doutorado, destaca a importância do entendimento e respeito aos mais diversos públicos e seus respectivos contextos de vida, sendo isso a base para nossas reflexões sobre a EJA, o que nos ajuda a não cair em falácias sobre méritos ou

afirmações que não condizem com a realidade e inferiorizam essas pessoas de certa forma, colocando-as em uma subcategoria, a de marginalizadas.

Segundo Araújo Júnior (2019), existe uma certa estigmatização dos estudantes que chegam à EJA, que reflete uma cultura de exclusão, podendo ser por pressão social, criação de rótulos, ambientação escolar diferente e um ensino que tem como modelo a escola regular. O autor discute de que modo essa cultura de exclusão funciona como forma de violência simbólica contra os estudantes da EJA.

Em relação à pressão social sofrida pelos estudantes, podemos destacar a ideia de que o ensino de crianças e adolescentes deveria ser prioridade sobre a educação de jovens e adultos. Esse argumento se baseia na ideia de que o ensino de crianças e jovens levaria a uma não necessidade de se educar adultos no futuro. Porém, o autor discute que o argumento busca soluções simplistas para problemas complexos, pois o analfabetismo adulto leva a consequências negativas na educação das crianças, que necessitam do apoio da família para terem um futuro feliz (ARAÚJO JÚNIOR, 2019).

O autor ressalta também que muitas vezes acabamos por rotular e transferir a responsabilidade da situação de oprimidos dessas pessoas ao utilizarmos estruturas semânticas de maneira indevida. Quando afirmamos que analfabeto é “quem não sabe ler e escrever” transferimos a responsabilidade sobre seu analfabetismo da falta de políticas públicas para o estudante, reproduzindo, às vezes de maneira inconsciente, falácias relacionadas à falta de esforço e mérito (ARAÚJO JÚNIOR, 2019, p. 25).

Além disso, o autor chama a atenção à “infantilização” dos estudantes da EJA. Para ele, professores da educação de jovens e adultos devem se atentar ao uso exagerado de diminutivos e à decoração de sala de aula com temáticas infantis, pois isso pode reforçar a ideia de que o espaço escolar é restrito a crianças e adolescentes e estimular a inferiorização e descaracterização da EJA, além de contribuir para a violência simbólica sofrida por esses estudantes (ARAÚJO JUNIOR, 2019).

O autor também demonstra que a EJA atualmente é um receptáculo de conhecimentos e práticas desenvolvidas em outras modalidades de ensino, deixando de lado sua especificidade, comprometendo a qualidade do ensino a que se propõe e contribuindo também para a atmosfera de exclusão (ARAÚJO JÚNIOR, 2019). Com relação a isso, o autor faz uma ressalva sobre a EJA como uma instância própria de formulação de políticas públicas e práticas educativas, defendendo, inclusive, que ela pode exportar essas políticas e práticas para a modalidade regular. Ademais, é importante a compreensão das características próprias dos sujeitos da EJA, a fim de melhorar a qualidade de ensino ofertada e mitigar a violência simbólica sofrida por esses estudantes (ARAÚJO JÚNIOR, 2019).

A maioria dos estudantes da EJA é composta de pessoas que tiveram o acesso à educação negado na infância e que buscam, quando adultos, se reconciliar com os estudos. Esses estudantes representam, a princípio, alguém que sofreu algum grau de exclusão durante a vida e advém, na maioria das vezes, das camadas populares (CAVALCANTE, 2011).

A diversidade do público é uma característica própria da EJA, que também está relacionada com o público da educação em prisões. Onofre (2007) enfatiza que grande parte da população carcerária sofreu com modelos econômicos excludentes, com a desigualdade social e com a falta de oportunidades. A EJA para cidadãos privados de liberdade, garantida pela Lei de Execução Penal (LEP) n.º 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), vem para assegurar a universalização do acesso à educação, porém aspectos relacionados à cultura de exclusão e à qualidade do ensino devem ser discutidos para que haja verdadeira redução das desigualdades, como pontuado por Giordani et al. (2020).

Giordani et al. (2020) afirmam também que a EJA, além de propiciar acesso ao ensino, tem como desafio resgatar uma dívida histórica por parte do Estado para com os cidadãos que não tiveram meios e oportunidades suficientes de iniciar ou concluir o Ensino Fundamental e Médio.

Onofre (2012) comenta que ser educador no ambiente prisional é lidar com a grande diversidade que ali se encontra, com as inseguranças e situações que o ambiente pode gerar, e além disso tudo, confiar e acreditar no ser humano. Para um educador dentro do sistema prisional, o entendimento da atual situação de oprimidos e o respeito ao contexto de vida dos cidadãos privados de liberdade são essenciais para sua prática docente.

Questões relacionadas à segurança dentro do sistema prisional são de extrema relevância para compreendermos a EJA em prisões (CAVALCANTE, 2011). Segundo a autora, existem vários desafios encontrados na EJA em prisões, porém há de se evidenciar que nessa modalidade de ensino as potencialidades e aprendizados também são diversos.

Em sua dissertação de mestrado, cujo título é “Cinema da cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional”, essa autora nos traz informações relevantes sobre o ensino, especificamente de biologia no sistema prisional do Distrito Federal, apresentando que grande parcela dos cidadãos privados de liberdade possui interesse e acha importante estudar biologia (CAVALCANTE, 2011).

A união desses componentes discutidos anteriormente, dentre eles o interesse dos estudantes, a segurança, diversidade, respeito do contexto de vida e contextualização da EJA, se faz necessária para compreendermos as perspectivas da prática docente dentro do sistema penitenciário e a aproximação docente-discente.

O papel do docente nas prisões é emancipador e transformador ao promover a conexão entre o mundo, as informações e as aprendizagens nos intramuros dos presídios. Possui, na sua essência docente, a prática libertadora como forma indispensável à consciência crítica do sujeito, visto que participa do processo de ressocialização da “pessoa humana” que não se pode calar, silenciar, nem se nutrir de falsas palavras, mas sim das palavras verdadeiras. (CASTRO, 2018, p. 253).

Diante disso, assim como na educação de maneira geral, na EJA, em especial, o entendimento, o respeito, a valorização e a criação de possibilidades para o desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes são pilares importantes

no processo de ensino (FREIRE, 1996). O estímulo à autonomia crítica dos estudantes passa pela ampliação da leitura de mundo desses indivíduos.

Segundo Freire (1981 p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Dessa forma, Paulo Freire argumenta que a realidade é percebida e “lida” antes da leitura da palavra escrita e que a leitura da palavra escrita não pode renunciar à leitura da realidade física. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Portanto, para leitura crítica da palavra é necessária a “percepção das relações entre o texto e o contexto”, assim, para melhor compreensão do texto se faz necessário uma boa percepção do contexto (FREIRE, 1981).

Por esses motivos, torna-se relevante discutir a importância do respeito aos saberes dos educandos, saberes esses construídos na prática comunitária, na experiência de vida e a partir da leitura de mundo dos estudantes. Dessa forma, a ampliação da leitura de mundo relacionada à leitura crítica da palavra e também para uma releitura do mundo deve partir do “mundo dos estudantes” com a ajuda dos educadores e educadoras, mediado pelo diálogo, estabelecendo uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996).

Diante dessa contextualização, inquietações presentes nas vidas dos pesquisadores deste trabalho motivaram a escolha desse tema. Por vezes ao longo da nossa trajetória questionamos e criticamos os diversos modelos vigentes na esfera social, modelos que por diversos motivos são excludentes, deixando de fora uma grande parcela da sociedade, e essa parcela se encontra marginalizada por vários e vários anos. A aproximação com esse contexto de vida dos marginalizados sociais sempre foi uma semente plantada em nossas vidas, que aos poucos foi criando raízes e se desenvolvendo. E para citar o que diz respeito a este trabalho, o sistema prisional é um desses modelos punitivos agressivos, que excluem ainda mais cidadãos que já foram excluídos antes de terem sua liberdade restrita. Então, os principais motivos que nos levaram a pesquisar sobre este assunto foram: buscar compreender como funciona a educação nesses ambientes, vê-la como possível e

não meramente utópica e usada para preencher lacunas, mas uma educação através do diálogo, aproximação, humanização e geradora de novas oportunidades e esperança, foram os principais motivos que nos levaram a pesquisar sobre este assunto.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso busca investigar desafios e potencialidades encontrados por professoras de Biologia da EJA nas prisões do Distrito Federal, com o intuito de auxiliar em reflexões sobre a prática docente no ensino de biologia nesses ambientes e verificar como essa prática pode contribuir na ampliação de leitura de mundo de cidadãos privados de liberdade.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral: Investigar desafios e potencialidades encontrados por professoras de Biologia na EJA em prisões do Distrito Federal e como sua prática pode contribuir para ampliar a leitura de mundo dos cidadãos privados de liberdade.

2.2 Objetivos específicos:

- Compreender o contexto da Educação de Jovens e Adultos em prisões do Distrito Federal;
- Investigar sobre o ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos em prisões do Distrito Federal;
- Refletir sobre a prática docente de professoras de Biologia no contexto da Educação de Jovens e Adultos em prisões do Distrito Federal.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não é recente, ao longo dos anos passou por diversas restrições e mudanças (LOPES; SOUSA, 2005; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Vargas et al. (2009) afirmam que a história da EJA no Brasil é marcada principalmente pela descontinuidade de políticas públicas e que até hoje é alvo de críticas e discussões.

Durante o período da Primeira República, a revolução industrial e o crescimento populacional evidenciaram a necessidade de uma escola pública, gratuita e obrigatória com finalidade de capacitar a população para os desafios da época, como o surgimento de novas profissões e tecnologias (VARGAS et al., 2009). Neste período, a crescente industrialização do País explicitava a contradição social, em que mais da metade da população era analfabeta (VARGAS et al., 2009). Apesar da contradição, a preocupação com a EJA não tinha atenções pedagógicas e políticas específicas para essa modalidade de ensino ainda não existiam (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No decorrer do tempo houve diversas alterações, e a partir da revolução de 1930, houve modificações tanto políticas como econômicas que permitiram uma mudança e fortalecimento do sistema público de educação no Brasil (LOPES; SOUZA, 2005).

De acordo com Ribeiro (2001), “A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país.” (RIBEIRO, 2001, p.19)

Com a Segunda República e a Constituição Federal de 1934 outros avanços educacionais ocorreram no país, como a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) quase que concomitantemente à criação do Ministério da Educação (MEC) (LAGARES, 2019; CPDOC/FGV, s/d). Além desses avanços, a constituição citava a criação das diretrizes da educação nacional (Art. 5º nº XIV), estimulando o que viria a ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (LAGARES, 2019).

Segundo Lopes e Souza (2005) e Giordani et al. (2020), nesta referida constituição foi a primeira vez que a educação para adultos aparecia como dever do Estado, com ensino primário, gratuito e obrigatório. Apesar dos poucos avanços e do fomento a uma educação mais tecnicista, voltada à produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e não à formação cidadã, essa constituição já trazia em seu texto uma modalidade de ensino exclusiva para os adultos, visando

a profissionalização dessas pessoas que já se encontravam em atividade trabalhista (GIORDANI et al., 2020). Segundo as autoras, "nessa época a educação estava bastante voltada para a formação de mão de obra que pudesse suprir as demandas das indústrias em crescimento no período" (GIORDANI et al., 2020, p. 61).

Além disso, a educação que deveria ser ofertada para os adultos, segundo a referida constituição, seria o ensino primário, atual ensino fundamental/anos iniciais, como podemos observar no parágrafo único do Artigo 150 alínea "a", que trata das competências da União em relação à educação:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (BRASIL, 1934)

Com isso, atrelado à qualificação de mão de obra, pode-se considerar que a educação ofertada nesse período visava apenas a alfabetização da população para posterior promoção política, já que somente os alfabetizados tinham direito ao voto (VARGAS et al., 2009). Nota-se uma mudança gradual no cenário educativo brasileiro, porém os investimentos educacionais seguiam as diretrizes industriais e políticas vigentes da época.

Apesar de diversos posicionamentos contrários à efetivação de tal legislação, ela se estabeleceu por cerca de três anos, obtendo poucos avanços significativos (VARGAS et al., 2009).

As pesquisas voltadas para a educação em um âmbito geral contribuíram para estudos e ampliações da Educação de Jovens e Adultos do país. No início da década de 1940, houve ações pedagógicas que incluíam cada vez mais a Educação de Jovens e Adultos (LOPES; SOUSA, 2005). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a EJA se firmou como uma pauta a ser resolvida pela política nacional já no final da década de 40, porém ações para que isso ocorresse já aconteciam nos períodos anteriores.

A partir desse cenário nacional, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), em 1938, do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do

Serviço de Educação de Adultos, em 1947, da Campanha de Educação de Adultos, em 1947, da Campanha de Educação Rural, em 1952, e da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, são algumas das ações que foram desenvolvidas nesse contexto histórico (STRELHOW, 2010; LOPES; SOUSA, 2005).

Pode-se notar que uma das questões centrais envolvendo a educação no Brasil ao longo da história, é a alfabetização dos cidadãos, e no início do século XX, estava relacionada ao direito de exercer o voto, estarem aptos para o trabalho, e para a erradicação do analfabetismo devido a pressões internacionais, mais precisamente a partir de 1945, com a criação de órgãos como a Organização das Nações Unidas (ONU) e seu Órgão para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (STRELHOW, 2010).

Como enfatiza Porcaro (2004), no final da década de 1950 e início da década de 1960, novas ideias foram surgindo, e o problema do analfabetismo no Brasil começou a ser visto de forma diferente.

O período que se inicia a partir dos primeiros anos da década de 1960 é marcado por lutas e movimentos em que houve grande participação popular e efervescência da política em busca das reformas de base, com movimentos em torno da cultura popular e a concepção de um novo método de ensino. (MAMÉDIO, 2019, p. 23).

Foi na década de 1960 que Paulo Freire começou a ganhar destaque, a partir de seu ideal de população popular e de uma nova pedagogia de adultos (PORCARO, 2004). De acordo com Strelhow (2010, p. 53), Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deveria acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, observa-se o pensamento diferenciado de Freire frente às visões políticas sobre alfabetização e ensino no Brasil à época. Nesse período, as ações e programas de alfabetização tiveram uma forte influência dos pensamentos e ensinamentos de Paulo Freire (CAVALCANTE, 2011).

Mamédio (2019), em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “ A EJA como direito na legislação e na política educacional Brasileira: uma análise da década de 1930 ao contexto atual”, nos mostra que no ano de 1961, houve a

promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961) da Educação Nacional (LDBEN), com muitos debates e mudanças anteriores a sua efetivação.¹

Segundo Ribeiro (2001), em janeiro de 1964 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, com programas de alfabetização para todo o Brasil, seguindo os pressupostos orientadores de Paulo Freire, porém suas ações foram interrompidas com o golpe militar de 1964, alegando grande ameaça à ordem. Moreira (2007), argumenta que: "Nessa época, houve grande perseguição, censura e repressão em relação aos chamados movimentos de Educação popular, chegando ao ponto de se confiscar materiais" (MOREIRA, 2007, p.24).

Já em 1967, o governo militar criou o chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), e novamente pode-se observar a resposta política ao grande índice de analfabetismo no país (RIBEIRO, 2001). Ainda segundo as autoras e autores, o Mobral acabou por reproduzir as orientações pedagógicas e o uso de materiais consagrados no início dos anos 1960, porém não seguindo os propósitos da pedagogia de Freire.

O Mobral estendeu-se até o ano de 1985, sendo o único programa voltado para a alfabetização de adultos durante a ditadura militar, quando deu lugar à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). (GIORDANI, et al., 2020). Nessa época a Fundação Educar era, juntamente com o MEC, o principal órgão responsável por coordenar ações voltadas para o combate ao analfabetismo no Brasil (MACHADO, 1998).

Temos então em 1988 a promulgação de uma nova Constituição, passando a ser dever do Estado a Educação de Jovens e Adultos (MAMÉDIO, 2019). Como constata Cavalcanti (2011), em sua dissertação de mestrado, a educação de adultos se tornou assegurada constitucionalmente. No Art. 208 da referida constituição há a garantia da educação básica para todos os brasileiros: "educação básica obrigatória

¹ Cabe destacar a atuação de Anísio Teixeira, diretor do INEP à época, que considerou "anacronismo educacional" as intenções de alguns nomes envolvidos nos debates em torno da LDB de 1961, porque "visavam apropriar as instituições públicas para uso privado" (MONTALVÃO, 2010, p. 36). A concepção político pedagógica de Anísio Teixeira, defendia uma educação democrática que pressupunha a construção de "sociedades igualitárias, em que a igualdade deveria permitir o rompimento com as hierarquias presentes entre as famílias da 'boa sociedade' e as provenientes das classes populares" (MONTALVÃO, 2010, p.36).

e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ;” (BRASIL, 1988, p. 113).

Já no ano de 1990, houve a extinção da Fundação Educar, o que acabou por gerar mais uma quebra das políticas para a EJA (MACHADO, 1998). Evidencia-se novamente esse descontínuo processo da EJA no Brasil, sofrendo alterações de acordo com as mudanças governamentais.

Outro marco histórico para a EJA ocorreu em 1996 com a promulgação da nova LDBEN, cuja seção V trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996). Em seu art. 37, traz que a EJA: “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996, p. 17).

Segundo Mamédio (2019), a LDBEN de 1996 traz a Educação Básica como uma política pública em todo o sistema de ensino no Brasil, com isso há uma transformação no panorama da EJA no Brasil, que deixa de ser vista como projeto governamental e ações de alfabetização, para uma política de Estado que a reconhece como modalidade de ensino possível de promover o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

[...] a EJA passa a ser vista com outras perspectivas, pois ela se tornou uma política de Estado voltada para os sujeitos que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos e, sendo assim, além de uma política educacional e, acima de tudo, uma política social. Pensando na Educação (MAMÉDIO, 2019, p. 48).

Após a promulgação da LDBEN de 1996, pode-se elencar alguns outros programas para a Educação de Jovens e Adultos, tais como, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), em 2002, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – (ProJovem), em 2005, e o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2006 (CAVALCANTI, 2011; MAMÉDIO, 2019).

Essas são algumas das propostas que contribuíram para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da EJA.

O Proeja configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1296).

O ENCEJA, por sua vez, tinha por objetivo avaliar as competências e habilidades dos participantes, do ensino fundamental e médio (MAMÉDIO, 2019). O ProJovem destina-se a pessoas de 18 a 29 anos, reintegrando-os ao processo de ensino, em um curso com duração de 18 meses (FNDE, 2017).

No ano de 2011, houve a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, p. 1). O artigo 2º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 que institui o PRONATEC trata especificamente sobre o atendimento prioritário à Educação de Jovens e Adultos, trabalhadores, e em seu parágrafo 3º também trata da participação de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Em 2013, foi instituído, através da portaria do MEC 168/2013, o PRONATEC EJA com finalidade de oferecer a educação profissional e tecnológica também para jovens e adultos, uma demanda de estudiosos da educação do período. Segundo Silva (2015) chamou atenção a atuação do MEC neste período em definir ações voltadas para a EJA com a intenção de atender demandas do Capital. Segundo a autora: “[...] ao contrário do que foi posto com a criação do PROEJA, em 2006, cuja concepção pedagógica vincula-se à formação humana e cidadã, passamos a vivenciar uma expansão de cursos rápidos (dois, três meses de duração) com o Pronatec” (SILVA, 2015 p. 2).

Com o caráter acelerado fica nítida a intenção de ampliar o programa para atender demandas do crescimento econômico. Na época, o Brasil ocupava a 7ª colocação na economia mundial e a formação profissional era exigência em um mercado de trabalho globalizado (SILVA, 2015).

Com o foco de atuação em cursos “aligeirados”, como citado pela autora, o programa reflete o que tem sido posto para a EJA ao longo da história: “[...] ações que não são capazes de estimular a autonomia dos sujeitos e não permitem efetivamente a inclusão social desse público.” (SILVA, 2015 p. 6).

Atualmente vivemos um período difícil para a EJA, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro tem investido cada vez menos na educação de jovens e adultos. Em 2019, por exemplo, o orçamento do governo federal para a EJA foi de apenas R \$16,6 milhões, sendo o menor investimento no setor da década. Para efeito de comparação, em 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, o valor investido para a EJA foi de R \$1,6 bilhão, valor 115 vezes maior do que o de 2019 (SINPRO-DF, 2020)

Além disso, o Governo Bolsonaro tem levantado discussões por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a possibilidade de a EJA ser cursada inteiramente fora da escola (ARAÚJO JÚNIOR, 2019). Mamédio (2019) afirma também que nos primeiros dias de mandato, o presidente extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC que implementava políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos (ARAUJO JUNIOR, 2019; MAMÉDIO, 2019).

Entre outros retrocessos, podemos citar a descontinuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA, extinção da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), corte orçamentários no PRONATEC e também no programa Brasil Alfabetizado (MAMÉDIO, 2019; ARAUJO JUNIOR, 2019).

Todas essas ações do Governo Bolsonaro demonstram falta de compromisso e descaso com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, negando mais uma vez a

essas pessoas um direito universal garantido pela Constituição de 1988, a Constituição Cidadã.

As discussões levantadas demonstram a EJA como uma modalidade com grandes mudanças ao longo da história, evidenciando que nunca foi uma prioridade perante as políticas públicas. Esse fato, compreendido em seu contexto e em suas especificidades, pode se dar pelo histórico político de cada época e seus respectivos interesses (CAVALCANTE, 2011), porém mesmo com o descaso político, movimentos populares e cidadãos engajados lutaram para melhores condições de ensino para o público da EJA. A educação em todas as suas esferas deve ser igualitária para todos e vista como essencial para o ser humano, criando criticidade, autonomia, responsabilidades e oportunidades (FREIRE, 1996).

3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PAULO FREIRE

A EJA é uma modalidade de ensino que possui extrema importância, e se faz essencial pelos cidadãos que ali se encontram. Ensinar, segundo Freire (1996), exige aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação, e tal afirmativa é a base para compreendermos o contexto de vida dos cidadãos e para que a educação seja acessível a todos os públicos.

Freire (1996) discute a necessidade de estabelecer uma correlação entre os saberes curriculares e a experiência social dos educandos como indivíduos, valorizando e respeitando esses conhecimentos sociais. Essa proposta de ensino se pauta pela comunicação e se opõe ao ensino pragmático, que muitas vezes pode vir a ser desestimulador por não propor temáticas que envolvam o contexto social do estudante, o que, conseqüentemente, não aproxima o conteúdo de seu dia a dia. De encontro a isso, Freire (1996, p.27) apresenta a crítica à educação bancária, que “deforma a necessária criatividade do educando e do educador”, uma vez que o educador se atém ao papel de transferir conhecimentos para o educando.

Levando em consideração o conhecimento social que estudantes da EJA carregam, Freire (1981) nos traz mais uma contribuição que diz respeito sobre a leitura de mundo dos indivíduos. Como mencionamos, o autor argumenta que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, cada pessoa em contato

com objetos, com a natureza e com o ambiente, através do seu ponto de vista e de suas experiências, lê o que está ao seu redor, antes de ter contato com a leitura da palavra. O autor também pontua que cada indivíduo, no processo de socialização pela linguagem, constrói leituras particulares sobre o mundo e sobre as coisas, e essa compreensão ou leitura de mundo pode estar intimamente ligada ao processo da leitura da palavra (FREIRE, 1981). Portanto, o contexto histórico-cultural de cada indivíduo influencia na sua leitura de mundo. Araújo Júnior (2019, p. 42) apresenta a ideia de leitura de mundo de Paulo Freire de outra maneira, que talvez ajude a compreender melhor, “o esforço de compreensão da realidade é anterior, na formação do indivíduo, ao encontro com o conhecimento formal”.

À luz da pedagogia Freireana, busca-se a ambientação de uma sala de aula voltada para o diálogo entre docentes e discentes, visando essa aproximação com as particularidades do contexto de cada indivíduo, com uma constante troca de saberes entre os indivíduos sobre um mundo que não é determinado, mas está em transformação. Para Freire: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 133).

No contexto da EJA, transformar a sala de aula em um espaço acolhedor e de liberdade para argumentações, críticas e reflexões, pode auxiliar tanto a prática docente como o desenvolvimento de autonomia por parte dos educandos e das educandas. Segundo Paulo Freire, “[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p.25).

Freire defende que “*ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*” (FREIRE, 1996, p.39), nos diz que a “prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. É uma inquietação que envolve o docente, possibilitando mudanças e melhorias nas ações pedagógicas que só podem ser alcançadas se houver curiosidade, reflexão e criticidade. Em um contexto prisional, a criticidade sobre as práticas docentes pode favorecer a aproximação com os estudantes, pode ajudar a compreender a dinâmica existente no ambiente e a

pensar em novas possibilidades para esse ensino, e ademais, pode auxiliar no processo de compreensão do papel docente para com os estudantes reclusos.

Tendo essas questões em vista, um professor reflexivo e crítico sobre sua prática e aberto ao diálogo, é um educador que busca pautar sua prática pela ideia de Paulo Freire de que “ensinar não é transferir conhecimento”.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47, grifos no original).

Esse ensinamento freiriano não nos pode passar despercebido. Muitas vezes podemos escutar essa frase, mas o entendimento de seu profundo significado pode vir a ser de grande relevância, e mais uma vez Paulo Freire apresenta uma contrapartida ao nos mostrar que

[...] o saber que ensinar não é transferir conhecimento é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p. 48).

Cabe essa ressalva para não criarmos uma ideia simplista a respeito dessa postura, mas sim compreender a real necessidade de sua incorporação no dia a dia, refletindo diretamente na prática docente em sala de aula.

3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES

A educação em espaços prisionais ainda é um assunto polêmico em nosso meio social. Há pessoas que prezam por maiores punições e uma outra parcela que preza pelos direitos humanos de cidadãos privados de liberdade (CAMPOS, 2015). Ao refletir sobre educação em espaços de privação de liberdade, Onofre (2012) aborda que essas discussões estão em todas as parcelas da nossa sociedade gerando diferentes olhares que são atribuídos a homens e mulheres aprisionados.

A autora apresenta algumas questões que considera recorrentes no contexto da educação nas prisões

[...] para quê educação em prisões? A quem a educação serve? Se não temos educação com qualidade para nossas crianças, para que investir na educação de criminosos? Se as escolas de ensino público carecem de recursos e materiais de diferentes naturezas para que dotar escolas de prisões com tais recursos? (ONOFRE, 2012, p. 210).

Nesse âmbito, a EJA em prisões também passa por outras críticas, sendo uma delas o fato de a educação para este público ser vista como regalia e não como direito do apenado (GIORDANI et al., 2020). A educação nas prisões não é bem-vista por boa parte da sociedade que ainda não entende o seu papel na transformação do indivíduo e na sua reintegração social. Cabe lembrar que, independentemente do público-alvo, a EJA em prisões é um direito garantido pela Lei de Execuções Penais (LEP), de 1984. Mayer (2013, p. 48) diz que “o direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito”.

Ireland (2011) nos apresenta a ideia dos direitos fundamentais que são promulgados e respaldados por vias legais e constitucionais e são aqueles que fazem parte do bem comum, não havendo restrições para nenhum grupo ou pessoa. O autor também discute sobre a ideia de que o direito a educação pode ficar restrita a crianças e adolescentes,

[...] ao se discutir a questão específica do direito à educação, há uma tendência de se restringir o período coberto por esse direito à infância e adolescência, deixando-se de lado toda uma população cujo direito não venceu ao atingir os 15, 18 ou 21 anos sem ter conseguido acessar esse bem social (IRELAND, 2011, p. 23).

De volta ao âmbito prisional, a LEP, em seu Art. 10 apresenta que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984, p. 2), e em consonância a isso, seu Art. 11 Inciso IV apresenta que uma das assistências que devem ser dadas pelo Estado é a educacional (BRASIL, 1984, p. 3), ademais em seu Art. 17 “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (BRASIL, 1984, p. 3).

É importante destacar que a LEP foi alterada pela Lei nº 12.433, de 2011, que dispôs sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. A referida lei traz em seu Art. 126 parágrafo 1º inciso I:

1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; (BRASIL, 2011)

A remição de pena instituída pela lei foi importante para estimular os apenados a voltarem a estudar e para motivá-los a continuar nos cursos, diminuindo a evasão.

Apesar de ser um marco importante da EJA em prisões, a LEP garantia apenas a etapa do ensino fundamental, não sendo suficiente para assegurar o direito à educação dos apenados. Apenas recentemente foi regulamentada a etapa do ensino médio em prisões por meio da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, apesar de já ser garantida pela LDB de 1996 (DONEGÁ, 2020). Nesse contexto, Donegá (2020) discute que 19 anos separaram o direito de acesso à educação em prisões e seu efetivo exercício.

Além da LEP, a mesma autora apresenta duas resoluções que auxiliaram na educação em unidades prisionais, a partir das diretrizes nacionais para a oferta de educação em estabelecimentos penais, citando a resolução do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária nº 3, de 11 de março de 2009 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 02/2010.

Esses avanços indicam um aumento da pressão por parte da sociedade civil no que se refere à universalidade de direitos educacionais expostos na Constituição Federal.

Duarte (2017, p. 27) argumenta que “pessoas privadas de liberdade não podem ser negadas ou anuladas pelo fato de estarem temporariamente segregadas ou enclausuradas à margem da sociedade”.

O ambiente em que se encontram também é algo importante para se ressaltar, cidadãos privados de liberdade se encontram em um meio com muitas regras a serem cumpridas da mesma maneira durante todos os dias do encarceramento, moldando o indivíduo para as práticas prisionais vigentes (CAVALCANTE, 2011).

Outro ponto importante a ser levantado é o número da população carcerária, que passou de 514.582 detentos em 2011 para 755.274 em 2019 sem que houvesse aumento da porcentagem de detentos estudando, o que corresponde a cerca de 9% (GIORDANI, et al., 2020). Cavalcante (2011, p. 25) enfatiza que “o aumento crescente da população carcerária dificulta a oferta de educação nas prisões, atrelado também a questões de infraestrutura, recursos e profissionais”.

Dentro dessa perspectiva populacional em sistemas prisionais, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), de 2017, informa que a faixa etária da população privada de liberdade no Brasil é composta em sua maioria por pessoas entre 18 e 29 anos, mais da metade apresentam o ensino fundamental incompleto e há uma alta taxa de analfabetos (BRASIL, 2017). Giordani et al. (2020) afirmam que esse perfil de escolarização não difere muito do perfil educacional da população brasileira, mostrando que a população carcerária brasileira é um reflexo da nossa sociedade. O INFOPEN ainda demonstra que pessoas pretas e pardas totalizam 63,6% da população carcerária nacional (BRASIL, 2017).

Atrelado a isso, Onofre et al. (2019) correlacionam a negligência educacional por parte do Estado no extramuros que também se mostra evidente nos sistemas prisionais do Brasil. Oliveira (2013) aponta a necessidade de desenvolver programas sociais dentro do sistema penitenciário que estimulem sobretudo a construção ou reconstrução da cidadania do apenado, visando a sua reintegração à sociedade após o cumprimento de sua pena.

Além disto, Giordani et al. (2020) salientam que

[...] as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA são reforçadas quando inseridas no contexto da educação prisional, uma vez que a ressocialização, ou reintegração, dos indivíduos privados de liberdade demanda uma educação de qualidade, que contribua para a redução das desigualdades, além de estimular o desenvolvimento pessoal dos jovens e adultos que, em sua maioria, foram, e ainda são, sujeitos de processos históricos excludentes (GIORDANI et al., 2020, p. 66).

Dentro de todas as dificuldades que possa ter, a educação em sistemas prisionais não deve ser vista como maldomada, e sim como um potencial meio para colaborar com a reintegração de cidadãos privados de liberdade à sociedade, auxiliando no desenvolvimento de sua autonomia, de pensamentos críticos e de seu reconhecimento como um indivíduo capaz de ter participação social (CAVALCANTE, 2011).

3.3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES NO DISTRITO FEDERAL

A oferta de educação para jovens e adultos privados de liberdade no Distrito Federal só foi institucionalizada em 2015 por meio da criação do Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01) pela Portaria nº 239, de dezembro de 2015 (OLIVEIRA, 2018). Apesar da recente institucionalização, há registros de que a educação em prisões do DF já era ofertada de maneira informal com a ação de voluntários no Centro de Internamento e Reeducação (CIR) e que havia o forte auxílio de monitores, presos com maior escolaridade que ministravam aulas para outros internos (CAVALCANTE, 2011). Cavalcante (2011) comenta ainda que o CESAS, então Centro de Exames Supletivos da Asa Sul², já aplicava em 1985 provas no CIR para certificação de conclusão do 1º e 2º graus aos internos interessados e inscritos que acertassem mais da metade da prova realizada semestralmente” (CAVALCANTE, 2011, p. 27).

Em 1987, o Decreto o nº 10.144 aprovou a criação da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal (FUNAP/DF) voltada para a formação profissional e que não previa o oferecimento de educação aos detentos. Porém, posteriormente, a FUNAP estabeleceu parceria com a então Fundação Educacional do DF que cedeu professores concursados, por meio de Termo de Cooperação Mútua, para lecionar nas instituições prisionais, diminuindo a participação de monitores nas atividades educacionais, pois o número de professores já era suficiente para atender a quantidade de alunos matriculados (CAVALCANTE, 2011; SINPRO-DF, 2016; OLIVEIRA, 2018).

Em 2004 foi instituída a Educação de Jovens e Adultos nos três segmentos, permitindo ampliação da oferta e mais autonomia dos professores para promoção dos alunos (CAVALCANTE, 2011).

O CED 01, ao assumir a oferta da EJA nas prisões, possibilitou grande avanço pedagógico e administrativo ao facilitar a emissão de certificados aos detentos e egressos e ao formular um Projeto Político Pedagógico específico para seus alunos. A institucionalização também proporcionou um diálogo mais próximo entre a Secretaria de Educação (SEDF) e a Secretaria de Segurança Pública e Paz Social (OLIVEIRA, 2018).

² Atualmente se chama Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul.

Em entrevista à Revista Com Censo em 2018 o diretor do CED 01, Prof. Msc. Wagdo da Silva Martins, afirma que a escola trabalha com a EJA Combinada, uma forma de oferta prevista nas Diretrizes Operacionais da EJA e que ela se adapta à realidade da educação no sistema prisional, além de prever uma organização pedagógica diferenciada para cada segmento (MARTINS, 2018). Ainda segundo o diretor,

No 1º Segmento trabalhamos no regime semestral, com apenas um bloco de 100 dias. Já nos 2º e 3º Segmentos trabalhamos de forma semestral, porém, cada semestre é dividido em dois blocos de 50 dias. Aqui trabalhamos com 4 dias de aulas por semana, pois um dia da semana é reservado para a visita dos familiares, um direito do custodiado [...] (MARTINS, 2018, p. 200).

Recentemente, a SEDF, por meio da Portaria Conjunta nº 1, de 11 de abril de 2018 e alterada pela Portaria Conjunta nº 06, de 24 agosto de 2018, instituiu o Projeto de Remição de Pena pela Leitura "Ler Liberta: uma Perspectiva de Ressocialização nos Estabelecimentos Penais do Distrito Federal". O projeto visa a remição de pena pela leitura no Distrito Federal, "[...] oportunizando ao custodiado, por meio da leitura, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da capacidade crítica, de modo a contribuir para o seu retorno ao convívio social" (TJDFT, s.d). Com o projeto os detentos terão direito de remição de quatro dias de pena por obra lida e resumo crítico formulado.

Ainda segundo o diretor do CED 01 de Brasília,

[...] a escola tem papel fundamental nessa ação, uma vez que a equipe responsável pela execução do projeto seja composta pela equipe gestora, por professores coordenadores e professores avaliadores lotados na unidade escolar. (MARTINS, 2018, p. 201)

Outro ponto importante a respeito da EJA em prisões do Distrito Federal está no Plano Distrital de Educação (PDE-DF), Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. O mesmo estabelece metas para a educação no DF no período de 2015 a 2024 e traz como meta de número 10:

Garantir, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJAIT na forma integrada à educação profissional (PDE-DF, 2015, p. 35)

Apesar de ter passado mais da metade do período proposto, a EJA nas prisões do DF alcança menos de 10% da população carcerária (GIORDANI, 2020). O diretor do CED 01 de Brasília afirma que para alcançar a meta é necessário que haja ampliação da oferta e que para que isso ocorra é essencial a contratação de mais servidores da segurança pública e que também se faz necessário a garantia de estrutura física em termos de aparelhagem, espaços e segurança, conforme normas da SSP/DF (MARTINS, 2018).

Atualmente ocorre a seleção por concurso público para provimento de vagas do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) e está autorizado concurso público da SEDF para contratação de professores. Essas medidas podem contribuir para ampliação da oferta da EJA em prisões do DF e ajudar no alcance da meta nº 10 estabelecida no PDE-DF.

Cavalcante (2011) argumenta que,

A porcentagem de alunos em cada unidade não reflete o interesse dos internos em estudar e sim a disponibilidade de vagas existentes. Caso houvesse um número maior de vagas, provavelmente haveria uma porcentagem maior de alunos (CAVALCANTE, 2011, p. 29).

Nos dias de hoje, há a oferta de educação em todas as unidades prisionais do DF, atendendo alunos desde a alfabetização até o pré-vestibular e alcançando cerca de 1.271 detentos (CAVALCANTE, 2011; GIORDANI, 2020). Segundo informações da Subsecretaria do Sistema Penitenciário do Distrito Federal (SESIPE), a população carcerária é de 16.497 custodiados (OLIVEIRA, 2018).

3.4 BIOLOGIA NA EJA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, em seu tópico sobre as Ciências da Natureza, a importância do estudo dos componentes curriculares que compõem a área, não só para a produção de ferramentas capazes de solucionar problemas sociais e individuais, mas também como instrumento essencial para a ampliação da leitura de mundo de sujeitos.

A Biologia, compondo essa área do conhecimento, está inserida no 3º Segmento da EJA, representando o Ensino Médio (BRASIL, 2014). De acordo com o

Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos (2014, p. 109) “o 3º Segmento contém 3 etapas, cada uma correspondente a uma série/ano do Ensino Médio, organizadas da seguinte maneira: 1ª etapa da EJA (equivalente ao 1º ano do Ensino Médio); 2ª etapa da EJA (equivalente ao 2º ano do Ensino Médio); e 3ª etapa da EJA (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio), cada uma das etapas tem duração de 6 meses”.

Diante dessa estruturação, Oliveira (2017) argumenta sobre o tempo disponível para cada etapa,

[...] a seleção de algumas temáticas, como o ciclo de Krebs, a evolução dos seres vivos desde os seres acelulares até os vertebrados, por exemplo, faz-se de forma um pouco mais dificultada, devido ao tempo de trabalho disponível ser menor se comparado ao ensino regular OLIVEIRA (2017, p.8).

Além do modo acelerado e não aprofundado há outro problema relacionado à experiência de escrita e leitura. Araújo Júnior (2019) discute sobre a diferença no ensino médio regular e no terceiro segmento da EJA. Enquanto professores do ensino médio regular lecionam para estudantes com pelo menos nove anos de experiência com a escrita e a leitura, professores da terceira etapa da EJA lecionam para alunos com apenas quatro anos de experiência com a escrita e a leitura. Essa diferença pode ser ainda mais radical ao se levar em consideração o fato de que um semestre, na primeira etapa do primeiro segmento, é pouco tempo para que a alfabetização ocorra de maneira plena. Ainda segundo o autor,

[...] Mesmo nas etapas do terceiro segmento (equivalente burocrático ao Ensino Médio regular), o estudo da biologia com estudantes da EJA pode acontecer praticamente em paralelo ao processo de desenvolvimento de competências básicas em leitura e escrita. (ARAÚJO JÚNIOR, 2019, p.136)

O autor também afirma que mesmo havendo essa tendência, há alunos com boas qualidades de escrita e leitura e que o perfil demonstrado anteriormente não corresponde à totalidade dos alunos. De toda forma, espera-se que o ensino de Biologia na EJA leve em consideração os pontos levantados.

Por fim, o Currículo em Movimento da Educação Básica- Educação de Jovens e Adultos, aborda que,

[...] o processo de ensino de Biologia deve desenvolver o pensamento crítico-reflexivo relacionados aos eixos integradores do mundo do trabalho, tecnologia e cultura e estimular a produção de conhecimento do estudante, sua participação ativa em sua comunidade, a exposição da produção sociocultural

individual e grupal, e o aprofundamento dos conhecimentos socioambientais” (BRASIL, 2014, p. 132)

Ademais, propõe-se uma breve apresentação de alguns aspectos do ensino de Ciências Naturais/ Biologia para a EJA noturno e em prisões do DF, além do interesse dos mesmos pelo ensino e por assuntos biológicos, a partir de algumas pesquisas realizadas, mostrando a importância dessa modalidade para estudantes privados de liberdade, e o interesse deles para os assuntos nessa área.

Cavalcante apresentam a partir de sua dissertação de mestrado intitulada “Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para EJA prisional”, que estudantes reclusos possuem o interesse em aprender pelos mais diversos motivos, dentre esses os mais citados são: a) Terminar o Ensino Médio, b) Aprendizado, c) Fazer Faculdade (CAVALCANTE, 2011, p. 63).

A autora também nos elucida em relação ao interesse de estudantes por assuntos biológicos, sendo para as mais diversas temáticas, destacando-se drogas, fisiologia, sexualidade e ecologia, sendo os mais citados por alunos e alunas em privação de liberdade no Distrito Federal (CAVALCANTE, 2011, p. 58). Segundo a autora, a justificativa para o estudo de Biologia também tem uma diversidade de respostas, dentre elas ressalta ser importante para a vida, correlação com suas vivências e correlação com provas da UnB, entre outros.

Em relação a EJA noturno, Pompeu (2010) em sua pesquisa intitulada “Abordagem Histórica e Filosófica no Ensino de Ciências Naturais/ Biologia para EJA”, também evidencia a variação de respostas com relação aos conteúdos de interesse, tais como células, vasectomia, corpo humano, vida animal, reprodução, plantas, bactérias e fungos, tecidos “esqueleto sintético”, biomas brasileiros, misturas e soluções, origem do planeta e energia térmica.

Mota (2015) com o objetivo de investigar a relevância de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de ensino e aprendizagem na EJA, também indica a importância que os alunos dão para os conteúdos ministrados em Ciências Naturais e Biologia, tendo esses preferência por metodologias lúdicas. Para a autora, os conteúdos de Ciências Naturais e Biologia podem ser ensinados de forma a se aproximar do contexto do aluno e para isso,

Os professores são os principais responsáveis por ensinar os conhecimentos científicos de forma que, englobe as situações reais do cotidiano dos alunos, para que os conteúdos trabalhados sejam entendidos com facilidade. A interação dos conteúdos científicos e o cotidiano se aplicam tanto para o ensino regular, quanto para o ensino de Jovens e Adultos (MOTA, 2015, p. 4).

Por fim, mesmo por apresentar pouco tempo, muito conteúdo e público com uma história particular, o ensino de Ciências Naturais e Biologia na EJA é viável para possibilitar uma aprendizagem de qualidade para os estudantes. Cavalcante (2011), sugere que através do diálogo é possível a identificação de possibilidades para favorecer o ensino de Biologia em prisões. Seria interessante relacionar essa sugestão para o ensino regular e EJA noturno extramuros.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

4.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho se embasa em uma pesquisa qualitativa. De acordo com Menga Lüdke e Marli André:

[...] a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, levando em consideração o significado que cada pessoa envolvida dá às situações vividas, buscando capturar e valorizar todas as perspectivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Minayo (2011, p. 21) argumenta que “a pesquisa qualitativa aborda questões particulares, que não podem ser quantificadas, trabalhando com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

O instrumento de pesquisa utilizado para esse trabalho foi uma entrevista semi-estruturada. De acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986), a relação que se cria nas entrevistas é de interação, tendo uma reciprocidade de quem pergunta e de quem responde. Minayo nos apresenta uma breve conceituação de entrevista,

é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2011, p. 64).

Ainda segundo a autora, “entrevistas podem nos fornecer dados que se referem a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2011, p. 65).

Assim, as entrevistas foram utilizadas com o intuito de nos introduzir no ambiente escolar prisional e nos fornecer dados predominantemente descritivos que nos ajudem a compreender determinados acontecimentos, situações e visões das professoras acerca do ensino de Biologia na EJA em prisões do Distrito Federal.

4.2. Participantes da pesquisa

O trabalho contou com a participação de três professoras de Biologia e Ciências Naturais, docentes em unidades prisionais do Distrito Federal. Para a participação nesta pesquisa, foi disponibilizado via *e-mail*, anteriormente à roda de conversa, o termo de Consentimento Livre e Informado - TCLI (Apêndice A), com o intuito de: a) convidar as docentes a participarem da nossa pesquisa, b) esclarecer e apresentar o tema e objetivos da nossa pesquisa, c) informar os riscos e benefícios, d) apresentar como participação nesse processo. As participantes foram convidadas por nós e pela coorientadora desta pesquisa, que por atuar como professora na EJA em prisões no DF há 17 anos e ter atuado como vice diretora do CED 01 por um período de 4 anos, conhece o corpo docente da área. As três professoras participantes representam todo o corpo docente de Biologia das unidades prisionais do Distrito Federal. Logo, após o aceite e com suas respectivas devolutivas do TCLI assinadas e encaminhadas, previamente, aos pesquisadores, foi realizada a roda de conversa com as professoras. Em respeito ao anonimato das participantes e a não objetificação das mesmas em números, criam-se nomes fictícios para representá-las, sendo Ana Maria, Andréia e Juliana.

Dentre as professoras, Ana Maria iniciou sua docência na Secretaria de Educação nos anos 2000, estando assim atuando há 21 anos na rede pública de ensino. Ao longo desses anos, atuou nos mais diversos cargos escolares, entre eles a direção, coordenação e supervisão escolar. Além desses âmbitos administrativos, também lecionou nesse período no ensino fundamental, trabalhando também com a

Educação de Jovens e Adultos. Tendo anseio a novos trabalhos e novos desafios, buscou a Educação de Jovens e Adultos em prisões, iniciando seu processo de docência no sistema prisional no início do ano letivo de 2020, e devido a pandemia da COVID-19 atuou presencialmente por um mês e de forma remota até então.

Com relação a professora Juliana, apresenta a mesma situação da professora Ana Maria, iniciando sua atuação no sistema prisional do Distrito Federal no início do ano letivo de 2020, atuando também por um mês presencialmente e de forma remota até então, porém por meio de contrato temporário. Nascida no Ceará, mudou-se posteriormente para Brasília. Enquanto ainda morava no Ceará, trabalhou com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e participou de um projeto chamado ProJovem Urbano, com o objetivo de reintegrar jovens de 18 a 29 anos no processo educacional.

A terceira participante, a professora Andréia lecionou em várias escolas, públicas, particulares, no ensino fundamental, ensino médio e uma experiência de um semestre com a Educação de Jovens e Adultos no noturno. Porém em 2004 efetivou sua docência no sistema prisional do Distrito Federal, atuando assim há 17 anos com a Educação de Jovens e Adultos em prisões, nesse período já atuou como coordenadora, gestora, vice-diretora e atualmente retornou às salas de aula.

4.3. Etapas da pesquisa e instrumentos de produção de dados

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a) exploratória; b) aprofundamento; c) análise dos dados.

4.3.1 Fase exploratória

Segundo Minayo (2011, p. 26), “a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada em campo”, ou seja, essa fase envolveu o levantamento bibliográfico preliminar, buscando artigos e teses já desenvolvidas dentro da Educação de Jovens e Adultos em prisões, além de *sítes* do MEC, SEDF e de fundações de pesquisa da área educacional, a fim de auxiliar na contextualização geral sobre o foco deste trabalho.

O levantamento bibliográfico orientou-se a partir das seguintes frentes: a) contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, b) Educação de

Jovens e Adultos em prisões e em prisões do Distrito Federal, c) Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Biologia, também de forma geral e restrito ao Distrito Federal. Para tais buscas, utilizou-se como ferramenta principal de busca o Google Acadêmico.

Com isso, a partir do arcabouço bibliográfico levantado, foram definidas as raízes da pesquisa, como objeto de estudo, escolha dos instrumentos e meios a serem utilizados no trabalho e o cronograma de execução (MINAYO, 2011).

Após esses procedimentos e estudos, a fase exploratória também teve como objetivo a realização de uma entrevista coletiva remota com as participantes da pesquisa no formato de uma roda de conversa, visando um primeiro contato e produção de dados. A opção por uma entrevista coletiva teve o intuito de favorecer o diálogo entre as participantes, podendo uma estimular a outra e trazer complementaridade a seus depoimentos. .

A entrevista foi do tipo semi-estruturadas, em formato de roda de conversa e guiada por um roteiro (APÊNDICE B). Esta primeira roda de conversa ocorreu no dia 06 de agosto 2021, com a participação das três professoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, diretamente envolvidas com o ensino de biologia em estabelecimentos penais do DF. Ocorreu por meio de um encontro na plataforma Microsoft Teams e foi dividida em três rodadas, reservando 30 minutos para cada rodada. Ao todo a roda de conversa teve duração de 1 hora e 11 minutos.

As rodadas foram denominadas como 1º momento, 2º momento e 3º momento. Cada momento teve uma pergunta orientadora das discussões, visando estimular a complementaridade entre as falas das professoras e acessar, por meio de seus depoimentos, o ambiente escolar/prisional. A explicação de como funcionaria a dinâmica foi previamente apresentada para as participantes pelos pesquisadores, antes de adentrar-se nos respectivos momentos, abrindo espaço para sugestões e verificando se estão de acordo com a dinâmica.

O ponto central da escolha de uma roda de conversa é criar um espaço aberto para as falas das professoras, sem muita interferência por parte dos pesquisadores, a fim de deixar em aberto para contribuírem com o que acharem

relevante. No capítulo 3 do livro intitulado “PESQUISA SOCIAL - Teoria, método e criatividade”, Minayo (2011) argumenta que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO 2011, p. 61).

Após a explicação de como iria funcionar a roda de conversa, foi dado início ao chamado 1º momento. Este momento se destinou para que as professoras falassem a) seus respectivos nomes, b) suas trajetórias docentes, c) suas trajetórias com Educação de Jovens e Adultos e d) como chegou a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em prisões.

No 2º momento trouxemos um questionamento em forma de pergunta: “Na sua visão, *quais são os desafios encontrados por vocês no ensino de biologia em prisões?*”, a fim de compreendermos os desafios da docência em biologia nessa modalidade de ensino em prisões, pela visão das participantes.

E no 3º momento, buscamos contribuições sobre potencialidades do ensino, perguntando: “*Qual a visão de vocês sobre as potencialidades no ensino de biologia em prisões?*”, esse momento foi importante para que as falas não ficassem restritas apenas aos desafios e dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, ou seja, tal pergunta auxiliou no processo de análise visando depreender quais a potencialidades do ensino de biologia em prisões.

Ao final dos três momentos, partimos para as considerações finais, abrindo o espaço para possíveis dúvidas, sugestões, outros relatos, ou qualquer comentário que se sentissem à vontade para fazer.

A roda de conversa foi gravada, a fim de ter um registro fiel às falas das participantes (MINAYO, 2011) e foi posteriormente transcrita utilizando o *site* gratuito chamado *otranscribe.com*, e diante dessa transcrição analisamos os pontos relevantes levantados pelas professoras.

4.3.2 Aprofundamento

Após a transcrição e análise dos dados da primeira roda de conversa, observamos a necessidade de realizar mais uma roda de conversa com as professoras. A segunda roda de conversa ocorreu no dia 30 de setembro de 2021, com o intuito de esclarecer aspectos da primeira entrevista, além de aprofundar e direcionar para outros questionamentos específicos sobre o ensino de Biologia. Foi guiada por três momentos com as respectivas questões: a) de que maneira as regras de segurança influenciam na sua prática docente de ensino de biologia, poderia dar um exemplo de uma aula? b) Quais os conteúdos vocês acham que são mais desafiadores no ensino de biologia nas prisões? c) Quais os conteúdos que vocês acreditam que ajudam a ampliar a leitura de mundo dos estudantes? (APÊNDICE C)

Esta roda de conversa também foi gravada e transcrita com os mesmos recursos da primeira. Após essa transcrição, analisamos os novos pontos relevantes levantados pelas professoras.

4.3.3 Análise dos dados

Diante da perspectiva da pesquisa qualitativa, os conteúdos da roda de conversa foram analisados segundo a análise de conteúdo proposta por Gomes (2009) com base na obra de Bardin (1979). A partir da análise de conteúdo busca-se compreender os significados que estão por trás dos conteúdos da pesquisa, neste caso das falas das participantes, possuindo várias maneiras diferentes para se alcançar tal objetivo (GOMES, 2009).

O processo metodológico se baseou em Gomes (2009), de acordo com as seguintes etapas:

(a) decompor o material a ser analisado em partes, (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização, (d) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica (GOMES, 2009, p. 88).

Laurence Bardin em seu livro intitulado: *“Análise de Conteúdo”*, traz um capítulo destinado a explicação da categorização na análise de conteúdo, apresentando que “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1979, p. 117). Ainda com

relação ao método proposto pela autora, “a categorização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1979, p.119).

Então, a partir da análise do material transcrito, os depoimentos das professoras foram organizados em unidades de registro de contexto, a partir de uma codificação por cores. Pelo agrupamento de trechos similares foi possível criar categorias para as perguntas guias realizadas durante as rodas de conversa. Essas categorias englobaram determinadas falas das participantes, a fim de serem representativas para o conteúdo que foi condensado na respectiva categoria, e para melhor visualização dos desafios e das potencialidades, foram criados dois eixos temáticos, Desafios e Potencialidade. As categorias formadas, de acordo com as perguntas guia, e suas definições são descritas nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Categorias de análise e suas respectivas definições para as perguntas:

Na sua visão, quais são os desafios encontrados por vocês no ensino de biologia em prisões? Quais os conteúdos que vocês acham que são mais desafiadores no ensino de biologia nas prisões? De que maneira as regras de segurança influenciam na sua prática docente de ensino de biologia, poderia dar um exemplo de uma aula sua?

Categoria	Definição
Conteúdos curriculares	O tempo que as professoras possuem para abordar a quantidade total do conteúdo de Biologia com os estudantes e os conteúdos de biologia desafiadores de serem lecionados nas prisões.
Questões de Segurança e Recursos didáticos permitidos	Questões burocráticas referentes ao ambiente prisional, regras de segurança no geral, que influenciam diretamente na prática docente, restringindo na maioria das vezes os recursos utilizados pelas professoras
Rotatividade do público	A respeito da grande rotatividade presente nas unidades prisionais, onde as professoras nem sempre encontram os mesmos alunos durante o semestre.
Pandemia de COVID 19 e o ensino nas prisões	Desafios impostos pela pandemia.

Fonte: Autoria própria

Quadro 3 - Categorias de análise e suas respectivas definições para as perguntas: *Qual a visão de vocês sobre as potencialidades no ensino de biologia em prisões?; Quais os conteúdos que vocês acreditam que ajudam a ampliar a leitura de mundo dos estudantes?*

Categoria	Definição
Perfil dos estudantes	O perfil de estudantes da EJA prisional, considerando seu conhecimento prévio sobre algum conteúdo ou vivência que possui, além do interesse pela aprendizagem e respeito a(a) docente.
Espaço de Liberdade	Sala de aula como um ambiente de liberdade, para se expressar, argumentar, criticar e aprender, ambiente para se sentir humano novamente.
Diálogo como caminho para ampliar leituras de mundo	O uso do diálogo para aproximação docente-discente e estímulo à criticidade e autonomia dos estudantes.

Fonte: Autoria própria

Os resultados foram organizados a partir de uma descrição dos fragmentos dos depoimentos das participantes que se enquadram em determinada categoria, com o objetivo de compreender os significados por trás das falas e refletir sobre os desafios e potencialidades no ensino de biologia em prisões do Distrito Federal (GOMES, 2009).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados obtidos nas rodas de conversa sob as categorizações feitas a partir das falas das participantes, através dos dois eixos temáticos criados: Desafios e Potencialidades.

5.1 Rodas de conversa

A apresentação dos resultados está organizada em dois eixos temáticos: a) Desafios no ensino de Biologia em prisões do DF; b) Potencialidades no ensino de Biologia em prisões no DF.

5.2 Desafios no ensino de Biologia em prisões do DF

Diante das falas das professoras, criam-se três categorias neste eixo temático: a) Conteúdos Curriculares, b) Questões de Segurança e Recursos didáticos, c) Rotatividade do público, d) Pandemia de COVID 19 e o Ensino nas prisões.

5.2.1 Conteúdos Curriculares

Nesta categoria, o que mais foi relatado pelas professoras é com relação ao pouco tempo para lecionar a grande quantidade de conteúdos em Biologia. Conforme apontou Ana Maria, o planejamento deve ser bem organizado, já que o tempo é muito curto, por conta da organização ser semestral e por blocos: “a gente não fica um semestre inteiro com os alunos, então o tempo é muito curto” (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021). Juliana também vai ao encontro ao comentar que “a biologia tem um conteúdo muito extenso” (Profa. Juliana, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021), e isso é um desafio encontrado pela professora, pensando que o tempo disponível será muito curto.

Cabe salientar que esse desafio encontrado pelas professoras participantes da pesquisa não é exclusivo da EJA em prisões, porém nas prisões tem o agravante de as aulas serem suspensas com maior frequência em virtude de questões de segurança, portanto apesar de não ser uma característica exclusiva da EJA em prisões, nesses ambientes a situação é mais crítica. A quantidade de conteúdo, própria do currículo de Biologia, em conjunto com o pouco tempo disponível para

lecioná-lo, é uma característica compartilhada no ensino regular extramuros também, para todas as modalidades de ensino de biologia.

A professora Andreia afirma ainda que a EJA combinada, modalidade da EJA desenvolvida nas prisões do DF, apresenta uma parte da carga horária indireta, prevendo a suspensão de aulas e visando a redução de impactos negativos sobre a aprendizagem dos alunos.

Eu penso que a questão do tempo ela é problemática né, tanto no ensino regular quanto na educação de jovens e adultos, mas na educação nas prisões, tem um agravante a mais, tem o fato de terem aulas serem suspensas por questões relacionadas a segurança, quer seja alguma briga no pátio, quer seja alguma geral, então isso faz com que nossa carga horária sofra uma redução ainda maior, então por isso, que essa preocupação se torna mais evidente, então sim eu acho que nas prisões essa questão da carga horária, ela ainda é mais preocupante. (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021)

Nesse sentido, Carvalho et al. (2011) discute que a grande quantidade de conteúdo [...] contribui para que eles (os estudantes) apenas os memorizem por algum tempo, de modo mecânico, até que precisem utilizá-los em alguma avaliação, sem aprendê-los de forma substancial e significativa (CARVALHO et al., 2011, p. 68). Os autores argumentam ainda que levando em consideração a importância do conhecimento biológico para a ciência, tecnologia e sociedade (CTS), o atual modelo de ensino pode ocasionar prejuízos na educação para a cidadania que tanto almejamos.

Ainda segundo os autores, não é possível esperar que os alunos construam uma compreensão do mundo vivo em pouco espaço de tempo e que se faz necessário a redução do conteúdo de biologia no ensino médio para que deixe de ser enciclopédico sem que prejudique o estudante na tomada de decisões cotidianas. Em contrapartida, é essencial o cuidado que devemos ter ao fazer a redução do conteúdo para que não o tornemos tecnicista.

Para as três professoras entrevistadas o conteúdo de Evolução é o mais desafiador, pois o conteúdo faz oposição a alguns aspectos relacionados à religiosidade e fé dos alunos, algo muito valorizado dentro das prisões. Para elas, o conteúdo de genética também é bastante desafiador por conta do uso de cálculos matemáticos, por sua complexidade em contraponto ao pouco tempo disponível. A

professora Ana Maria cita ainda o desafio de lecionar o conteúdo de Corpo Humano, devido sua extensão e ao pouco tempo disponível também.

Estudantes dessa modalidade de ensino também têm o direito de se apropriarem da cultura produzida pela humanidade para utilizá-la na compreensão e transformação do mundo. (CASSAB, 2016). Desse modo, se faz necessário não só a garantia do acesso ao conhecimento científico, é essencial também que esse conhecimento estimule a ampliação da vivência social do aluno contribuindo para afinamento da capacidade crítica de ler o mundo, além de ajudá-lo a expressar opiniões de caráter científico e o tornar capaz de mobilizar esses conhecimentos na solução de problemas de seu cotidiano. (CASSAB, 2016).

Nesse aspecto, vale discutir a relevância do ensino de Evolução para compreensão da unificação da vida, em contraponto à ideia fixista do criacionismo (CARVALHO, 2011), que nos distancia dessa unificação e da concepção de pertencimento a esse mundo.

5.2.2 Questões de Segurança e Recursos didáticos

As questões de segurança são um fator chave a ser levado em consideração na EJA em prisões. Bessil e Merlo (2017) argumentam que as práticas educativas dentro de ambientes prisionais seguirão as regras e procedimentos do estabelecimento prisional. Então a educação em prisões está diretamente ligada às regras de segurança pré-estabelecidas para cada unidade prisional. Sobre isso, a professora Andréia aponta que:

Então a gente tem que ter um olhar mais, mais cuidadoso né, então a gente tem que tá o tempo todo buscando conciliar, promover educação a despeito do ambiente em que nós estamos, então o desafio é justamente esse, a gente respeitar essas regras do local que estão lá, não é? e promover a educação. (Profa. Andreia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Silva (2020) apresenta a mesma ideia voltada para os desafios quanto aos recursos didáticos e pedagógicos da educação brasileira no geral, e sinaliza como isso se agrava no ambiente prisional, pois esses espaços envolvem também questões de segurança.

Dentro do dia a dia dos presídios pode haver inúmeros imprevistos por motivos de brigas, de más condutas ou qualquer ato que não ao encontro das regras estabelecidas. Diante disso, a professora Ana Maria relata:

[...] no meu primeiro dia de aula que soltaram uma bomba e tudo, eu tava no meio da aula, eu tava há 30 minutos dando aula, então minha aula toda eu não pude dar naquele dia, toda a turma teve que ir embora, então né foi uma aula a menos, era uma turma que eu ia encontrar só seis vezes, uma aula já se perdeu né [...] (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Essas questões que podem acontecer no dia a dia do ambiente prisional são recorrentes nas falas das participantes da pesquisa. Para as docentes, esse contexto é algo desafiador até mesmo para os estudantes, como a professora Andréia nos explica no depoimento a seguir, compartilhado na primeira roda de Conversa: “então tem várias situações inerentes do presídio que interferem diretamente em sala de aula, então isso é sim muito desafiador, e inclusive para gente manter a nossa própria motivação né, e manter a motivação do nosso estudante” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

A professora levanta outro ponto importante, a motivação do docente e do estudante no ambiente prisional, os percalços que o ambiente pode gerar pode ser um fator limitante em suas práticas docentes como apresenta em uma de suas falas: “[...] é constantemente a gente planejando e replanejando e planejando mais uma vez e tentando alimentar ai essa nossa esperança para conseguir ir em frente mesmo com essas dificuldades” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Atrelado a isso, na visão da professora Ana Maria as regras de segurança dos estabelecimentos prisionais também afetam na seleção de materiais para se utilizar em sala de aula: “nem todo o material a gente pode entrar na prisão, são materiais muito selecionados [...] materiais que a gente usaria numa sala de aula regular, que a gente faria um experimento, até vídeo [...] eu acho que essa questão do material limita né, porque a biologia ela é muito visual, ela é muito prática” (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021) Duarte, em sua pesquisa, salienta que esse rigor na EJA nas prisões se deve ao fato de

[...] a escola prestar contas às normas e aos procedimentos de segurança da unidade prisional, sendo assim, todo material didático que será utilizado pelo professor, bem como os temas que serão tratados devem ser minuciosamente analisados, a fim de evitar a passagem de conteúdos ou materiais inadequados às regras de segurança ou que possam ferir a integridade do sistema prisional. (DUARTE, 2017, p. 122).

A limitação ao uso de tecnologias também é algo relatado por uma das professoras, quando diz que suas aulas são realizadas praticamente na lousa, sem o uso de tecnologias para abordar os conteúdos, sendo este outro fator vivenciado em suas práticas docentes em prisões.

Pode-se pensar que a segurança prisional se limita apenas a seleção de materiais e usos de tecnologias, porém há vários outros fatores que podem influenciar, por exemplo sobre as dinâmicas dentro da sala de aula, a professora Andréia acrescenta que: “[...] inclusive com as dinâmicas dentro de sala de aula, para que não tenha muita movimentação, às vezes até mesmo para que não tenha nenhuma discussão mais acalorada porque isso pode ser interpretado como alguma atividade que não seja devida ao espaço” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

A professora aponta também dificuldades relacionadas à impossibilidade de atividades práticas e uso de determinados recursos nas prisões. Por um outro lado, a professora ainda argumenta que essas impossibilidades acabam estimulando o uso de recursos didáticos alternativos, como a ida de projetos práticos da Universidade de Brasília e de outras instituições como o Zoológico de Brasília para as prisões.

Tem várias coisas que são possíveis, agora não quer dizer que sejam fáceis, para conseguir isso aí tem que ter um pedido, tem que ter autorização, tem que ter ofício, demora todo esse trâmite, mas é possível, até as flores (para aulas práticas de botânica) elas seriam possível? seriam, mas aí tem que pedir, tem que autorizar, tem que justificar, bom, tem que ter todo um cuidado, entendeu, tem várias coisa que a gente pode ir tentando, possibilidades. (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

Além disso, a professora destaca que as questões de segurança são inerentes à prisão, “os estudantes estão cumprindo uma pena, então as regras de

segurança irão se sobressair às pedagógicas” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021). Ressalta, no entanto, que mesmo diante dessas adversidades, compreende a importância de seu papel na superação dessas dificuldades, no sentido de criar possibilidades e adaptar sua prática pedagógica para os que ali se encontram privados de liberdade. Julião (2003, p. 84), a partir de sua dissertação de mestrado, em consonância com a fala desta participante da pesquisa, argumenta que “o professor tem que ser bastante criativo e perspicaz para poder adequar o conteúdo programático da sua disciplina à realidade do sistema penitenciário”.

Atrelado a esta visão podemos citar Paulo Freire (1996), apresentando-nos o papel do professor como questionador, que reflete sobre sua prática, que cria novas possibilidades para se aproximar da realidade dos estudantes e lhes proporcionar os meios para se verem como indivíduos participantes do meio social. Isso se mostra ainda mais necessário e desafiador em um local com muitas restrições.

Em concordância ao discutido, Silva ressalta o papel do professor em meio a adversidades,

[...] ao professor cabe a tarefa heróica de buscar meios de fazer com que os objetivos propostos no projeto educacional vigente sejam alcançados em um contexto de alta complexidade e superando limitações diversas, como as de sua própria formação e a insuficiência de recursos de infraestrutura e didáticos a serem utilizados. (SILVA, 2020, p. 30).

Contudo, mesmo com esses percalços, Cavalcante reflete sobre essas questões e traz uma visão que contribui de maneira significativa para pensarmos em uma educação possível para privados de liberdade. A autora relata um episódio em que um aluno pediu autorização para o policial, a fim de que a prática que estava sendo realizada não fosse interrompida pelo término da aula, e que os deixassem terminá-la, refletindo “que pode haver espaço para flexibilidade e o entendimento entre a ação pedagógica e a policial” (CAVALCANTE, 2011, p. 60).

Diante desta particularidade de segurança no ambiente prisional, concordamos com Teixeira (2007) ao que o autor se refere como coexistência entre a educação e a segurança, ao invés de serem antagônicas. A existência colaborativa entre esses dois setores é algo a ser repensado, talvez possa ser uma difícil aproximação, porém o caminho da desistência pode não ser desejável, considerando que o público é composto por cidadãos que já tiveram contato com a exclusão e marginalização anteriormente à restrição de liberdade, e a desistência poderia reafirmar sua marginalização.

5.2.3 Rotatividade do Público

As professoras relatam que existe uma grande rotatividade dos estudantes, o que dificulta o planejamento de suas atividades. Andréia aponta que [...] alguns presídios têm uma rotatividade muito grande, então você encontra hoje estudantes, na semana que vem eles já mudaram de presídio [...] a turma está constantemente mudando, são sempre alunos novos (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021). A participante aponta também a influência que isso pode gerar em sua prática pedagógica:

Existem características diferentes dependendo do presídio que a gente tá lecionando, isso também interfere bastante em sala de aula e vai impactando nesse nosso fazer pedagógico, é constantemente a gente planejando e replanejando e planejando mais uma vez e tentando alimentar ai essa nossa esperança para conseguir ir em frente mesmo com essas dificuldades (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Bessil e Merlo (2017, p. 290) também apontam que no sistema prisional os docentes relatam muito sobre a rotatividade dos estudantes, e isso gera dificuldades em suas organizações e planejamentos de aula.

5.2.4 Pandemia de COVID 19 e ensino nas prisões

Gostaríamos de trazer esse tópico apenas para contextualizar com o momento que estamos passando, pois diante da Pandemia da COVID-19 houve algumas modificações no funcionamento do dia-a-dia prisional, e dentre elas as aulas presenciais. Desse modo, procura-se mostrar algumas das dificuldades

encontradas pelas professoras diante desse contexto, e como elas vêm realizando suas práticas docentes.

A professora Ana Maria comenta dos poucos encontros que tem com as turmas, pois houve a divisão de uma turma em três com o objetivo de diminuir a aproximação e contato entre as pessoas:

Agora durante a pandemia, por exemplo essa unidade do CIR, tem em torno de 45 alunos, e as salas não cabem 45 alunos, então essa turma foi dividida em 3 grupos de 15 alunos, então eles vão se revezando, em uma eu encontro 15, na outra semana encontro os outros 15, e na outra os outros 15. Então até fechar esse bloco, eu só consigo às vezes encontrar o aluno 1 ou 2 vezes (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

Para tal, o modo a ser trabalhado os conteúdos também ficou prejudicado por um longo período, levando as professoras a pensarem em outros meios para a aprendizagem sem ser a aula presencial. A professora Andréia com relação a isso cita o uso de apostilas, desenvolvidas para os estudantes, e que, mesmo com o ensino voltando presencialmente aos poucos, ainda utilizarão esse recurso, por conta da obrigatoriedade do distanciamento social:

então esse momento de pandemia foi negociado entre a escola e a SEAP para poder entregar essas apostilas, para que o ensino pudesse continuar apesar de estarmos neste momento a distância, mas voltando ao presencial a gente também vai precisar, porque, como a Ana Maria falou, não vamos conseguir estar com todos os estudantes ao mesmo tempo em sala de aula, vai precisar haver um revezamento para que mantenha um distanciamento social, só que isso é algo que tem que estar constantemente negociado, não é um direito digamos assim, não é uma coisa já garantida, tem que tá constantemente conversando e negociando, tá bom? (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

A recomendação nº1/2020- CEDF, apresenta algumas normativas para o gerenciamento e combate à pandemia para instituições escolares públicas e privadas para atividades não presenciais, e em seu capítulo IX, destinado à educação no sistema prisional e socioeducativo, apresenta algumas possibilidades de atividades pedagógicas frente à pandemia da COVID-19, tais como: leitura de livros e textos; produção de textos; estudos dirigidos e cartilhas (DISTRITO FEDERAL, 2020).

A participante Ana Maria também comenta que “isso é uma excepcionalidade da pandemia, é uma situação até difícil né, porque a gente quer falar tudo e não dá tempo” (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021), sobre esse cenário e dificuldades encontradas pelas professoras. Em consonância, a professora Andréia comenta sobre a dificuldade apresentada, diante

desse cenário pandêmico, de incorporar em suas aulas, práticas diferentes, como por exemplo filmes, seminários ou outras abordagens mais lúdicas para o ensino. O motivo apontado é o pouco tempo em que tem com os alunos:

senão a gente exhibe o filme e a gente nem ia conversar, não ia dar tempo de discutir o filme, então no máximo dá pra gente levar o datashow e exibir alguns slides, pensar em algum trecho, mas para o momento tem várias atividades que a gente vai ter restrição, né (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

A professora Andréia completa dizendo que essas restrições às implementações de diferentes práticas pedagógicas são devido ao momento, e que “não significa que a gente não faça em outras possibilidades e outros contextos” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

Contudo, o contexto pandêmico gera uma falta de interação entre docente-discente, o que pode prejudicar ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem. Viana e Silva (2020), trabalharam na pesquisa intitulada “*Educação Básica nas Prisões de Minas Gerais Frente à COVID-19*”, argumentam que “para os privados de liberdade, no atual contexto da pandemia, as relações sociais produzidas entre professor e aluno; importantes no processo de ensino-aprendizagem, estão ainda mais prejudicadas uma vez que não há interação nem mesmo através da aula virtual” (VIANA; SILVA, 2020, p. 49).

Entende-se as dificuldades encontradas por docentes nesse contexto, porém podemos retomar Paulo Freire, harmonizando com a ideia de seguir em frente e lutar por melhores condições e oportunidades:

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. 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. (FREIRE, 1996, p. 53)

5.3 Potencialidades no ensino de Biologia em prisões do DF

Foram criadas duas categorias que englobam as falas das participantes neste eixo temático: a) Perfil do estudante, b) Espaço de liberdade

5.3.1 Perfil do estudante

Como já elencado, o público da EJA possui uma diversidade muito grande (ARAÚJO JÚNIOR, 2019), em prisões não é diferente, os conhecimentos de cada estudante variam muito, existem estudantes com pouca escolaridade, sem escolaridade ou com o processo de educação interrompido por algum motivo, entre outros. Esse contexto é importante para compreender o depoimento da professora Juliana quando nos apresenta um exemplo de uma aluna que conseguiu responder um caderno de atividades com questões do ENEM: “era uma aluna lá da PDF2, da colmeia, ela respondeu o caderno de atividades completo, todo, e eu fiquei encantada” (Profa. Juliana, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021). Assim, pode-se depreender da fala da professora, que a respectiva aluna já possuía saberes escolares prévios à prisão.

Em consonância à fala dessa participante, a professora Ana Maria nos relata uma de suas aulas sobre solo realizadas com estudantes, destacando o conhecimento que possuíam sobre o assunto:

[...] eu lembro do ano passado que eu tava em uma quinta série dando aula sobre solo, eu mais aprendi do que ensinei, porque, gente, eles sabiam tanta coisa, não professora porque eu já trabalhei com isso e eu plantava e o solo era desse jeito, e eu fiquei gente to fazendo o que aqui, e foi uma aula super legal assim, superinteressante, por que eles compartilharam muitos saberes, então esse saber humano compartilhado é a maior potencialidade que a gente tem ali, dentro das prisões né [...] (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Como diz Freire (1996, p. 32), sobre a valorização das particularidades dos estudantes e o respeito aos conhecimentos e saberes de cada um, “porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. O autor nos apresenta a ideia da aproximação com o saber do estudante, incorporando em sua prática a realidade em que eles se encontram ou se encontravam. A partir desse momento se tem um diálogo aberto docente-discente.

Juliana nos relata sobre sua satisfação de trabalhar com EJA em prisões. Mesmo considerando o curto período que atua nesse contexto, se mostrou encantada pelo ensino nessa modalidade e comenta de uma gratificação que

difícilmente sentiu no ensino regular,: “[...] eu não deixo de trabalhar no sistema prisional para trabalhar no regular, porque, gente, é assim gratificante, o mês que eu passei lá eu fiquei muito feliz como nunca tinha ficado em sala de aula” (Profa. Juliana, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Duarte (2017, p. 84) apresenta, nos resultados de entrevistas com professores atuantes em sistemas penitenciários, esse sentimento que denomina “completude” por parte dos docentes, associado ao interesse dos estudantes, afetividade, respeito e valorização do professor. E mais uma vez a professora Juliana nos relata o grande interesse que observou nos estudantes:

[...] uma coisa que me encantou foi o, eu não encontrei alunos assim, tipo com um rendimento baixo, eles participavam da aula, eles perguntavam, eles entendiam o assunto, uma coisa que a gente não vê assim, por onde eu passei em outra escola, eu não sentia isso, eu achava os meninos assim, muito perdidos no conteúdo, e com eles, eu não sei se eles têm mais tempo pra estudar... ou se até estudaram fora né, e eles assim, eles entendiam, eles perguntavam, eles sabiam o que estavam estudando [...] (Profa. Juliana, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Outro aspecto presente na fala da participante é sobre o grande tempo que os cidadãos privados de liberdade passam dentro das celas e no ambiente prisional no geral. Por meio de um relato, comenta que alguns estudantes conversam sobre determinado assunto com os colegas de cela e trazem dúvidas sobre o contexto sociocultural e político do país.

[...] eles trazem umas discussões, aí tinha um aluno assim: professora, o plano real, ele foi criado quando? ai eu: gente, olha não lembro disso não mas na próxima aula eu pesquiso pra você e te trago, porque isso daí não é da minha área e eu não lembro, acho que foi 94, ai ele: "não, é porque a gente tava discutindo na cela isso", então assim é tanto saber que eles tem, e como a Juliana falou eles tem muito tempo, e ficam discutindo assuntos diversos, eu acho isso muito legal gente, esse potencial é fantástico, de verdade (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Diante das falas das professoras entrevistadas, gostaríamos de evidenciar que há interesse por parte dos estudantes reclusos por temas abordados nas aulas. As falas também indicam que há respeito e participação, além de mostrar a EJA em prisões como possível e real. Um outro aspecto a ser destacado é a importância que as professoras assumem como mediadoras para compreensão do que ocorre no mundo extramuros, como trataremos no tópico seguinte.

5.3.2 Espaço de liberdade

Por mais contraditório que pareça ser, o ambiente da sala de aula em presídios é um lugar de liberdade, um espaço plural, para ser, para viver e enxergar um possível mundo de outras maneiras. Bratiliere (2017, p. 39) discute sobre o antagonismo envolvendo esse cenário, “escola, que visa formar o cidadão, inserida no interior da prisão, que visa puni-lo”, ou seja, é um espaço com um propósito em si totalmente antagônico com o propósito educacional. Porém, os cidadãos que se encontram nessa situação, privados de liberdade, estão em um espaço, sala de aula, onde conseguem se sentir livres de certo modo, como comenta a professora Andréia:

[...] é o que eu vejo é que a grande potencialidade na educação nas prisões é ser um espaço de liberdade, que apesar de estarmos dentro de um presídio, em sala de aula é o lugar que eles se sentem livres, eles se sentem livres para serem estudantes, eles se sentem livres para poder estudar, eles se sentem livres para poder se expressar, para poder conversar, é um espaço pra poder esquecer que está na cadeia e se sentir gente, é algo que aparentemente seria muito simples, mas que é extremamente significativo, porque resgata uma condição humana e isso é muito forte [...] (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Podemos relacionar a fala da professora com uma argumentação que Bratiliere (2017) nos apresenta.

[...] a educação em prisões precisa transpor o contexto prisional [...] Quando consideramos a educação para homens que já possuem uma série de vivências e precisam passar por um processo de ressocialização para serem novamente inseridos na sociedade, não é possível que a educação desenvolvida na prisão seja para a prisão (BRATILIERE, 2017, p. 47).

Esse espaço de liberdade, dito pela professora Andréia é muito marcante e se aproxima de uma educação fora do contexto prisional, mas claro com regras e particularidades inerentes ao sistema prisional, mas “os fundamentos da educação formal não podem ser diferenciados de acordo com o lugar e o público, por se tratar de um direito igualitário a todos” (BRATILIERE, 2017, p. 47). A autora também diz que “é a prática pedagógica que precisa ser redefinida de modo que haja integralização de todos os componentes curriculares e o trabalho de conscientização crítica da realidade em que cada um se encontra” (BRATILIERE, 2017, p. 47). Essa tentativa de se ter um espaço aberto para diálogos, aprendizados e humanismo se mostra na fala da professora Andréia.

A professora também apresenta como o ensino de biologia pode contribuir para a “criação” desse espaço que gera novos debates, discussões sobre as mais diversas temáticas com os estudantes, nos mostrando a biologia como uma área abrangente e cheia de possibilidades:

Então nesse espaço de liberdade de sala de aula, sim a Biologia é fantástica, gente como ela é maravilhosa, porque como ela nos possibilita, é, despertar inúmeras reflexões, imagina estudar sobre a vida? sim, uma vida que traz tantas possibilidades, porque a gente estuda sobre o corpo humano, e a gente aprende o corpo humano, e também dá pra gente discutir muito sobre nossa saúde, sobre nosso bem estar, sobre qualidade de vida, enfim, quando a gente conversa sobre o meio ambiente, uau! quantas discussões podem vir a partir daí, é quando a gente tá né a parte dos seres vivos também, enfim cada um dos aspectos dos conteúdos de biologia, quantas reflexões que nos oportunizam (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

As vivências e saberes individuais também são algo marcante, quando diz que “são estudantes com suas riquezas, com suas histórias e que é um espaço de aprendizagem muito rico” (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021). Com isso, a professora nos traz novamente essa noção para a valorização do indivíduo, para o seu contexto, e andando de mãos dadas a esse saber, se pode construir um espaço de aprendizagem de diferentes maneiras. Em sua fala, mostra a importância do conteúdo mas também de trazer assuntos que sejam do interesse deles, pois isso pode ser uma abordagem muito estimulante.

Poder estimulá-los para que eles se descubram capazes de aprender, aprender sim sobre biologia, mas aprender sobre aquilo que interessarem, porque a partir desse momento que se descobre capaz, a pessoa vai sendo capaz de sonhar e buscar concretizar esses sonhos, porque muitos tiveram os sonhos que foram septados antes de nascer né e a escola tem um papel importante nisso (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021)

Duarte (2017) em sua dissertação de mestrado, nos apresenta também falas de professoras entrevistadas que trabalham em unidades prisionais de Minas Gerais, e dentre essas falas queríamos elencar uma em específico, onde uma professora também nos conta sobre uma conversa com um estudante.

[...] aí ele disse que gosta de ir à escola porque naquele espaço era o único lugar em que ele realmente se sentia como um ser humano, porque ali ele podia expressar suas opiniões, ali ele era respeitado, ele podia falar, podia expor sua forma de pensar, então ali ele podia ver o que era certo e o que era errado (DUARTE, 2017, p. 125).

A professora Andréia evidencia o papel do professor nesse contexto todo, como um “divisor de águas”. Freire (1996) mostra reflexões sobre a docência ao longo de seu livro, o de não ser um mero transmissor de conhecimentos, mas um facilitador que seja aberto, crítico, reflexivo, que dialogue com seus estudantes e os respeite por suas particularidades. Sobre esse papel, Andréia diz:

[...] porque se formos até nós rememoramos a nossa trajetória, como nossos professores foram importantes na nossa história, então os que lá estão detidos muita das vezes não conseguiram no ambiente escolar é... ter não é..é.. um espaço acolhedor para desenvolver suas potencialidades, agora enquanto adulto essa escola que eles conseguem ter acesso ela tem essa responsabilidade, de poder acolher e de poder estimular esse aprendizado, então tem essa potencialidade muito grande, né então, é um desafio para que eles possam se fascinar pela biologia e pela vida e se fascinar pela própria vida, porque quem sabe para quando saírem de lá, terem uma trajetória bem diferente, uma trajetória muito melhor, né isso que a gente busca (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 06/ago/2021).

Com isso, vamos de acordo com as argumentações de Campos (2015) sobre a educação em espaços de privação de liberdade, buscando transformações para uma melhoria desse ambiente. O autor propõe que, ao invés de ser um sistema que “reintegre” o indivíduo a bases punitivas, seja um sistema que auxilie e ajude de maneiras menos punitivas e mais educativas sua reintegração à sociedade.

5.3.3 Diálogo como caminho para ampliar leituras de mundo

As falas das professoras explicitam o uso do diálogo para estimular a participação e para acessar conhecimentos que os alunos têm sobre o conteúdo. Segundo a professora Ana Maria “[...] o diálogo é constante ao longo da aula, discutindo ponto por ponto” (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

Nesse sentido Freire (1996) argumenta que é preciso abrir-se à realidade dos estudantes com quem se compartilha a atividade pedagógica a fim de tornar-se íntimo ou [...] no mínimo, menos estranho e distante dela. (FREIRE, 1996, p. 134) Freire (1996) ainda afirma:

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem

escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. (FREIRE, 1996, p. 114, grifo no original).

Só assim, respeitando a leitura de mundo com que o aluno chega à escola, o educador com o educando podem tentar superá-la para uma leitura mais crítica.

Além do diálogo com os saberes dos estudantes, a professora Ana Maria afirma que faz o planejamento baseado no currículo e leva em consideração os objetivos a serem atingidos. A mesma argumenta que por conta das suspensões de aulas, é necessário que se passe sempre avaliações para os alunos para que eles não sejam prejudicados caso ocorra uma suspensão de aula em dia de prova.

A professora Juliana por sua vez afirma que nem sempre dá para seguir o planejamento, que deve ser flexível. Ela ainda afirma que conversa com os alunos a respeito de sua futura saída da prisão e da importância do estudo para sua reintegração à sociedade.

Em vista disso, Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige a convicção que a mudança é possível.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu *estar* no contexto vá virando *estar com* ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. (FREIRE, 1996, p. 74, grifo no original)

A professora Andréia afirma que faz uma previsão do calendário de quantas aulas são possíveis de ocorrer e, a partir daí, se organiza para os encontros. Dessa forma, se acontecerem os encontros previstos, é possível diversificar as atividades e, caso contrário, não. Ela afirma também que a suspensão de aulas varia de acordo com o presídio, há presídios em que as suspensões ocorrem de maneira mais regular e os que ocorrem ocasionalmente.

Dentro de sala de aula ela busca conhecer os perfis dos estudantes e afirma que isso é essencial para a organização do planejamento. A professora cita também o uso de recursos como filmes para incitar discussões. Cavalcante (2011) em sua dissertação de mestrado conclui que o uso de filmes na EJA prisional favorece

reflexões baseadas nas vivências dos estudantes e estimula a visão crítica, e dessa forma, pode ser um bom recurso a ser utilizado nas prisões para incitação do diálogo.

As professoras apresentaram algumas maneiras que utilizam para, de certo modo, compreender se os conteúdos que trabalham na EJA em prisões contribuem para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes. A professora Andréia nos diz que:

A presença de textos, que sejam às vezes reportagens que podem chamar atenção, notícias que estejam no momento, às vezes algum livro que possa ter alguma matéria que possa ser atrativa para eles, às vezes algumas música, filme que a gente comentou, e tem vários filmes que despertam o interesse deles, tudo isso, possibilita que a gente vai interpretando junto, discutindo junto, e sim, com essa interpretação coletiva, porque aí a turma toda vai participando, eu acredito que vá ampliando essa leitura de mundo, tanto a deles quanto a nossa também (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

Castro (2018, p. 253) aponta que “o papel do docente nas prisões é emancipador e transformador ao promover a conexão entre o mundo, as informações e aprendizagens nos intramuros dos presídios”.

A aproximação dos conteúdos de biologia com a realidade do estudante também é uma maneira para tentar auxiliar nessa ampliação, gerando questionamentos, reflexões e críticas por parte dos estudantes. “Procurar levar conteúdos que estejam relacionados com o dia a dia deles, com o cotidiano deles” (Profa. Juliana, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021). Para que isso seja possível o diálogo se mostra muito importante, como podemos ver nesta a fala da professora Andréia.

Eu acredito que a principal maneira é através do diálogo, ao ouvir o nosso estudante a gente vai saber um pouco mais sobre ele, e a partir daí, fica mais fácil da gente ir fazendo esses links, talvez pareça simples, mas isso nos cria muitas possibilidades, porque ao conhecer o nosso estudante, a gente consegue ir costurando o aprendizado com essas vivências que eles vão nos trazendo (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

A professora Juliana também diz que o diálogo é importante para que haja uma conversa entre conceitos científicos e saberes dos estudantes. Também nos elucida sobre o uso de apostila como material para trabalhar conteúdos, a partir de textos, histórias e imagens introdutórias sobre determinado assunto, sempre estimulando que eles falem, deem sugestões para soluções de problemas,

dialoguem entre si para, com isso, ter essa dimensão se eles compreenderam, se vão refletir sobre o assunto ou desenvolver um olhar crítico.

No material escrito, que a Juliana citou e até mostrou, normalmente, a gente traz questões que vão estimular exatamente isso, procurando avaliar se de alguma forma favorece a criticidade a reflexão, entendeu? e em sala de aula os elementos que nós vamos ter vai ser através da fala, das reflexões, dos diálogos exatamente. (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

A professora Ana Maria apresenta a ideia de trazer outros conteúdos e temáticas para esses estudantes também: “então trazer o que está acontecendo agora, é o mais importante para o aluno da EJA, para que ele consiga pensar nesse momento histórico, e consiga exercer a sua crítica dentro desse seu momento histórico” (Profa. Ana Maria, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021). A entrevistada também acha interessante “trazer assuntos além da prisão, apresentar outras coisas para os estudantes, fora da biologia e linkando com a biologia”. Acreditando que, desse modo, possa favorecer essa ampliação da leitura de mundo dos alunos.

Mesmo com essas alternativas, a professora Andréia faz uma reflexão se os conteúdos trabalhados contribuem, de fato, para a ampliação da leitura de mundo dos estudantes.

A gente argumentou que a gente procura, tanto em atividade escritas quanto em sala de aula estamos atentas mas ao mesmo tempo não é tão fácil mensurar se realmente esse objetivo foi atingido ou não, vamos trazendo provocações, reflexões, com esse intuito e com esse objetivo, mas realmente mensurar se a gente atingiu ou não, nem sempre vai ficar tão evidente, tá bom? (Profa. Andréia, depoimento em Roda de Conversa realizada em 30/set/2021).

O diálogo ajuda na aproximação com os estudantes de diversas maneiras, com relação ao conteúdo, ampliação de leitura de mundo, desenvolvimento de pensamentos críticos e reflexões. A teoria Freiriana contribui para os docentes possibilitarem isso para os estudantes com que estão trabalhando.

Por último, podemos retomar Paulo Freire (1996) que, a partir de sua consciência do inacabamento, recoloca a ideia de seguir em frente e lutar por melhores condições e oportunidades:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 52, grifo no original)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das rodas de conversa com as professoras permitiu investigar e compreender a respeito do ensino de Biologia em ambientes prisionais, suas potencialidades e seus desafios. Por meio do levantamento bibliográfico, foi possível conhecer mais sobre o histórico da EJA e suas lutas travadas ao longo dos anos, conhecer também o público que a compõe, suas particularidades, suas marcas, exclusões e a vontade de reconexão com ensino, por vezes depois de muito tempo.

A partir desta pesquisa, conseguimos adentrar, por meio dos depoimentos das professoras entrevistadas, na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais do Distrito Federal, e compreender o ensino de Biologia como possível e viável para o auxílio na ampliação de leitura de mundo do estudante, de se perceber como parte da sociedade e de se reconhecer capaz. Também pudemos entender que os desafios dentro de sistemas penitenciários são inúmeros, mas que suas possibilidades e potencialidades são diversas.

A escolha de Paulo Freire como principal referencial teórico se fez essencial para orientar as discussões por conta de seu caráter humanista e sua problematização da realidade de oprimidos e marginalizados. Foram importantes também suas discussões a respeito da prática educativa libertadora e sua rejeição ao ensino bancário. Não podemos deixar de citar sua contribuição profissional e

pessoal para a Educação de Jovens e Adultos durante a década de 1960, que deixaram marcas importantes na educação brasileira.

Também fica para nós a reflexão sobre o direito à Educação dos apenados, direito esse garantido por lei, independente de qualquer delito, e que só foi efetivado após duras cobranças por parte da sociedade civil. Todavia, ainda se faz necessário refletir sobre a qualidade do ensino ofertado.

Entre os principais desafios, fica nítida a problemática existente por conta do pouco tempo disponível para os conteúdos de biologia, algo que não é exclusivo do ensino nas prisões, mas que tem nesses ambientes seu agravamento devido à frequente suspensão de aulas por questões de segurança.

Atrelado a isso, entendemos ser necessário apontar que a prática educativa nas prisões está sob as regras do presídio e que as mesmas prescrevem as atividades escolares, visando a integridade física dos participantes. Além disso, é importante frisar que a limitação de recursos didáticos impostos por essas regras pode comprometer a qualidade do ensino ofertado, mas que o empenho das professoras entrevistadas busca minimizar os impactos por meio de práticas didáticas diversificadas. Não podemos deixar de citar também a alta taxa de rotatividade dos alunos que exige plasticidade das educadoras participantes da pesquisa e as obriga a estarem constantemente replanejando suas atividades.

Entre os conteúdos de biologia mais desafiadores, o mais citado foi o de Evolução por entrar em embate com conhecimentos já adquiridos pelos alunos por meio da religiosidade. Aqui se faz importante o entendimento da disciplina para compreensão dos processos da vida por meios científicos, porém sem imposição ou desmerecimento das crenças dos indivíduos.

Outro ponto importante que não pode ser esquecido é a pandemia de COVID-19 que impôs mais restrições ao ensino e que influenciou negativamente em sua qualidade.

Em contrapartida, as potencialidades do ensino de biologia em unidades prisionais são diversas. Dentre elas, podemos destacar o interesse, respeito e valorização dos profissionais da educação nesses ambientes, promoção de um espaço de liberdade e o uso constante do diálogo como facilitador da aproximação docente-discente.

Aqui, conseguimos perceber o paradoxo encontrado em nosso trabalho, segundo o qual os estudantes, que estão privados de liberdade, encontram liberdade dentro das salas de aula nas unidades prisionais, e compreendemos que a escola deveria ser um espaço de liberdade onde quer que ela se encontre. Este trabalho aponta que, justamente, nas “celas de aula” (CAVALCANTE, 2011) há de se criar esse espaço, pautado no diálogo, na aproximação entre os saberes, na valorização do ser, na emancipação do eu, para ir aos poucos nutrindo esse espaço de liberdade. Nesse sentido, a sala de aula na prisão é um espaço plural, para ser, para viver e enxergar um mundo de outra forma. Além disso, o conteúdo de biologia contribui para a promoção desse espaço de liberdade ao possibilitar inúmeras reflexões sobre a vida.

Outro aspecto essencial de ser citado está no uso constante do diálogo como facilitador da aproximação docente-discente e sua capacidade de auxiliar na transformação da leitura de mundo dos estudantes de uma forma ingênua para uma mais crítica, além de ajudar na ampliação da leitura de mundo dos estudantes. Dessa forma, o uso do diálogo promove conexão entre os mundos, do educador e do educando, e com o auxílio do conteúdo de biologia favorece reflexões que estimulam a criticidade.

É importante ressaltar também que se faz necessário a compreensão da EJA como uma instância própria de formulação de práticas educativas por levar em consideração a especificidade de seu público. Nesse contexto, a EJA deve ser vista como uma fonte dessas práticas que podem ser exportadas para a modalidade regular e não mais como receptáculo de práticas educativas consolidadas em outras modalidades de ensino.

Por último, vale destacar o papel essencial exercido pelos profissionais da educação nesses ambientes, que constantemente são alvos de críticas, discriminações, preconceitos e de políticas neoliberais que dificultam a oferta de uma educação de qualidade para jovens e adultos. Graças aos educadores e educadoras da EJA em prisões a garantia do direito universal à educação é uma realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

ARAÚJO JR., A. **Meu amanhecer vai ser de noite: uma reflexão sobre formação de professores de Biologia para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF. Dissertação de Doutorado. Universidade de Brasília - UnB, p. 261. 2019.

BARDIN., L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 1979.

BRATILIERE, L. M. O. **Uma sala de aula na prisão: o sentido desta experiência**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. apresentação de temas transversais. **Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL. Decreto n.º 10.144, de 19 de fevereiro de 1987, **Aprova o Estatuto da Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal - FUNAP/DF e dá outras providências**. Sistema Integrado de Normas Jurídicas do DF, Brasília, DF.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Lei de execução Penal. Lei nº 7210** de 11 de julho de 1984.

BRASIL. Lei nº 13.163, de 09 de setembro de 2015. **Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm. Acesso em: 19 de out. de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. **Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf. Acesso em: 19 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BESSIL., M. H; MERLO., A. R. C. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 21, nº 2, 2017.

CARVALHO, Í. N; NUNES-NETO, N. F; EL-HANI, C. N. Como selecionar conteúdos de biologia para o ensino médio. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 1, n. 1, 2011.

CASSAB, Mariana. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em foco**, p. 13-38, 2016.

CASTRO, Ana Cristina. Professoralidade docente na EJA: Cadeados que se abrem e fecham para os processos de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 247-254, 2018.

CAVALCANTE, E. C. B. **Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional**. Brasília, DF. Dissertação (Mestrado Profissional Em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília - UnB, p. 173. 2011.

CAMPOS., A. **Educação, escola e prisão: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP**. São Paulo, Rio Claro. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, p. 276. 2015.

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação/FGV. Navegando na História - A Era Vargas. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao> Acesso em: 12 de out. de 2021.

DA SILVA OLIVEIRA, Leandra Salustiana; DE ARAÚJO, Elson Luiz. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 177-191, 2013.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento** da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Recomendação nº1/2020- CEDF**. Brasília, 2020.

DONEGÁ, Magda Sílvia; MELLO, Maria Aparecida. Funções da Educação de Jovens e Adultos em prisões. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1-16, 2020.

DUARTE, A. J. O. **Processo de constituição da identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional de Minas Gerais**. Minas Gerais, MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, p. 149. 2017.

EDUCAÇÃO sim! nas prisões? também!. **Sinprodf**, 2016. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/artigo-educacao-sim-nas-prisoas-tambem/>>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22**. Cortez editora, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIORDANI, C. C. O et al. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: EXPRESSÃO DO DIREITO À EJA NAS PRISÕES. *Revista Inova Ciência & Tecnologia*, Uberaba, MG, v. 6, n. 2, p. 59-67, 2020.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Niterói, Editora Vozes, 2011.

GOVERNO reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados, **Sinprodf**, Brasília, 15 de jan. de 2020. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>>. Acesso em: 12 de out. de 2021

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n.?, v.? p. 108-130, 2000.

IRELAND, T. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, v. 24, n. 86, 2011.

JULIÃO, E. F. **Política Pública de Educação Penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, p. 114. 2003.

JÚNIOR, N. C. EDUCAÇÃO NAS PRISÕES: OS DESAFIOS POLÍTICOS E EDUCACIONAIS NO COTIDIANO E NA IDENTIDADE DO PROFESSOR DA EJA NO SISTEMA PRISIONAL NO ESTADO DE GOIÁS. **V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA**, 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

LOPES, S. P; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

LAGARES, R; JUNIOR, G. G. A educação nas Constituições do Brasil: descrição panorâmica.. **Revista Baquara**, v. 1, n. 01, p. 58-92, 2019.

MOTA, E. A. **O ensino de ciências e de biologia na EJA**. CERFEaD, Instituto Federal de Santa Catarina, 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso) Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/370>

MARTINS, W. S. Educação no sistema prisional do Distrito Federal - uma entrevista de Wagdo da Silva Martins para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 199-201, ago. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/552>>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

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

MAMÉDIO, R. C. C. **A EJA como direito na legislação e na política educacional brasileira: uma análise da década de 1930 ao contexto atual**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, PB, p. 63. 2019.

MINAYO, M. C; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Niterói, Editora Vozes, 2011.

MOREIRA., F. A. **A política de Educação de Jovens e Adultos em Regimes de Privação de Liberdade no Estado de São Paulo**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, p. 90. 2007.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

OLIVEIRA, J. V. **O ensino de Ciências e Biologia no sistema prisional: uma busca por temas, estratégias e recursos didáticos**. Uberlândia, MG. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

OLIVEIRA, S. L. S; DE ARAÚJO, E. L. A educação escolar nas prisões: um olhar a partir dos direitos humanos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 177-191, 2013.

ONOFRE, E. M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores... Um quê de utopia?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012.

ONOFRE, E. M.C. et al. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. Porto Alegre. **Educação**, v. 42, nº 3, p. 465-474, 2019.

PORCARO, R. C. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2004. Disponível em: www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc

POMPEU, S. F. C. **Abordagem histórica e filosófica no ensino de ciências naturais/biologia para EJA**. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB, p. 208. 2010.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano. **FNDE**, Brasília, 2017. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>>. Acesso em: 26 de Setembro de 2021.

PROJETO ler liberta, **TJDFT**, Brasília, s.d. Disponível em:

<<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/arquivos/FOLDERPROJETOLERLIBERTAREMIODEPENAPELALEITURA.pdf>>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

RIBEIRO, V. M.M. Educação para Jovens e Adultos–Ensino Fundamental. Proposta Curricular–1º Segmento. 3ª Ed. São Paulo/Brasília: MEC, 2001.

SILVA, D. de M. O PRONATEC e a proposta de atuação na EJA: algumas inquietações sobre os rumos do PROEJA. **Colóquio Nacional–A produção do conhecimento em Educação Profissional**, 2015.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

TEIXEIRA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. In: JULIÃO, E.F. EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE: DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE REINSERÇÃO SOCIAL. **Salto para o futuro**, Boletim, v.6 , 2007.

VARGAS, M. R. S.; MACIEL, M. F; LEINEKER, M. S. L. EJA: diversidade e contexto histórico. 2009.

VIANA, D. A. B. P.; DE AMORIM-SILVA, K. O. A Educação Básica nas prisões de Minas Gerais frente à COVID-19. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 3, n. 2, p. 44-62, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Este é um convite para participar da pesquisa intitulada _____, de autoria _____, sob orientação da Prof. Dr. _____, do Núcleo de Educação Científica do IB/UnB e coorientação da _____.

Objetivo do TCC: _____.

Participação: _____.

Risco: _____.

Benefícios: as informações obtidas neste projeto serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Privacidade: as informações concedidas por meio das rodas de conversa serão utilizadas na pesquisa em questão, porém, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a) de qualquer forma será mantido em sigilo.

Se houver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: _____, **celular (X)** _____ / **(X)** _____, **endereço eletrônico:** _____ ou com a pesquisadora responsável pela pesquisa _____, do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas, campus Darcy Ribeiro, email: _____.

Ao assinar este documento, declaro ter sido devidamente informada a respeito da pesquisa e aceito participar dela, voluntariamente.

Nome: _____.

CPF: _____.

Assinatura da professora: _____.

Assinatura da pesquisadora responsável: _____.

APÊNDICE B

ROTEIRO PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

Apresentação inicial dos pesquisadores: Nome; Curso; Ideia de trabalhar com EJA nas prisões; agradecer a disponibilidade;

Apresentar como será a roda de conversa: 3 rodadas com 30 minutos cada, mais ou menos 1h30.

Momentos:

1º Momento: Começar tentando entender a vivência das professoras, pedindo para elas se apresentarem e falarem um pouco sobre o percurso que trilhou até chegar na EJA nas prisões.

2º Momento: Quais os **desafios** encontrados no ensino de biologia em prisões? (30 min)

3º Momento: Quais são as **potencialidades** percebidas por vocês do ensino de biologia nessa modalidade?

FINAL: espaço para complementar alguma informação.

APÊNDICE C

ROTEIRO SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Antes de adentrarmos aos momentos, procuraremos realizar um bate papo para esclarecimentos sobre a primeira roda de conversa, algumas questões que pretendemos aprofundar e compreender.

Momentos:

1º Momento: de que maneira as regras de segurança influenciam na sua prática docente de ensino de biologia, poderia dar um exemplo de uma aula sua?

2º Momento: Quais os conteúdos que vocês acham que são mais desafiadores no ensino de biologia nas prisões? (se tem ou não).

3º Momento: Quais os conteúdos que vocês acreditam que ajudam a ampliar a leitura de mundo dos estudantes?.

FINAL: espaço para complementar alguma informação.

