EDUCAÇÃO EM PRISÕES E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA PLATAFORMA MOODLE.

Autor: Márcio Jesus Dias

Vitória da Conquista-BA

Abril de 2026.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

EDUCAÇÃO EM PRISÕES E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA PLATAFORMA MOODLE.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História. ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa.

Vitória da Conquista-BA

Abril de 2026.

‘

D533e

Dias, Márcio Jesus.
Educação em prisões e o ensino de história na EJA: formação docente em práticas emancipatórias e justiça restaurativa na plataforma Moodle / Márcio Jesus Dias, 2026.
110 f. ; il.
Orientador (a): Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.
Inclui referências F. 93 - 96
1. Ensino de história. 2. Educação prisional. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Sousa, Ricardo Alexandre Santos de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. II. T

CDD 365.6660981

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

‘

FOLHA DE APROVAÇÃO

MÁRCIO JESUS DIAS

Educação em prisões e o ensino de História na EJA: formação docente em práticas emancipatórias e justiça restaurativa na plataforma Moodle

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: __28__ de ____Abril_____ de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa (Orientador/Presidente) Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Ass.:_____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Ass.:_____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Ass.:_____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____
Ass.:_____

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio de todas as coisas, pela força, discernimento e pela vida, permitindo que eu trilhasse este caminho com resiliência e fé nos propósitos maiores que guiam minha jornada. À minha família, base de tudo. À minha esposa Lais e aos meus filhos, Arthur e Cecília, pelo amor incondicional, pela paciência nas ausências e pelo apoio nos momentos de exaustão; vocês são o sentido do meu esforço. À minha mãe, Edite, por ser meu primeiro exemplo de dedicação e por acreditar em mim antes mesmo que eu pudesse fazê-lo.

Ao meu orientador, Dr. Ricardo Alexandre Santos de Sousa, pela condução magistral, pela paciência acadêmica e pelas provocações intelectuais que permitiram que este trabalho amadurecesse e ganhasse a profundidade necessária. Sua orientação foi fundamental para a concretização deste sonho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB), pela excelência no compartilhamento de saberes, pelo rigor teórico e por contribuírem diretamente para a minha qualificação intelectual e profissional ao longo desta jornada.

Aos meus colegas de curso, companheiros de lutas e de reflexões, pelas trocas de experiências, pelo incentivo mútuo e por tornarem o percurso do mestrado um espaço de construção coletiva e afetiva.

Às minhas colegas de trabalho no Conjunto Penal de Eunápolis, com quem compartilho o cotidiano desafiador e esperançoso da educação no cárcere. Um agradecimento especial a Sônia, Patrícia, Marilena e Benimaria, pela parceria, pelo diálogo e pela construção coletiva de um ambiente que resiste pela educação.

Ao meu irmão Marcel, cujo suporte técnico e dedicação foram vitais para a constr ˜ do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Sem o seu auxílio na arquitetura ‹ plataforma, este produto educacional não teria se materializado.

Aos colegas educadores das escolas em contextos prisionais do estado da Bahia que aceitaram o desafio de participar desta formação. A troca de experiências com vocês reafirmou a importância da nossa rede e a necessidade de nos fortalecermos coletivamente.

‘

A todos os demais colegas que trabalham nos conjuntos penais, que compreendem as nuances e a complexidade deste espaço, e que, de alguma forma, contribuíram para as reflexões aqui apresentadas.

Por fim, agradeço à minha crença inabalável no potencial transformador do Ensino de História como articulador de novas consciências. Acredito na história como ferramenta de liberdade e na sua possibilidade de promover a transformação social e a humanização, mesmo nos espaços de maior exclusão. Este trabalho é um tributo à esperança de que, através do conhecimento histórico e do diálogo, é possível reconstruir trajetórias e humanizar o amanhã.

‘

RESUMO

Este trabalho analisa uma proposta de formação continuada destinada a professores que atuam em escolas em prisões, a partir do desenvolvimento de um produto educacional estruturado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UESB). O estudo tem como objetivo investigar de que modo uma formação mediada por tecnologias digitais pode contribuir para o fortalecimento das práticas docentes, tomando o ensino de História como eixo articulador de reflexões sobre identidade, memória, narrativa e cidadania, em diálogo com princípios da justiça restaurativa. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando análise documental de legislações e diretrizes educacionais da Bahia, acompanhamento das atividades formativas desenvolvidas no AVA, observação das interações em fóruns, jogos digitais e encontros síncronos, além da análise das produções autorais dos cursistas, com destaque para a elaboração de sequências didáticas. O público participante foi composto majoritariamente por professores que atuam em escolas em prisões no estado da Bahia, o que permitiu observar diferentes contextos regionais e desafios pedagógicos compartilhados. Os resultados indicam que a proposta formativa favoreceu a construção de espaços de diálogo, escuta e troca de experiências, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. O produto educacional revelou-se relevante ao promover autoria docente, articulação entre teoria e prática e continuidade formativa, mesmo diante das limitações institucionais presentes nesse campo. Conclui-se que propostas de formação continuada voltadas a professores que atuam em escolas em prisões, articuladas ao ensino de História, podem contribuir para processos de humanização, fortalecimento da consciência histórica e ressignificação das práticas docentes.

Palavras-Chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada de professores. Memória e identidade. Currículo e prática docente.

ABSTRACT

This study analyzes a continuing education proposal aimed at teachers working in schools within prison contexts, developed through an educational product structured in a Virtual Learning Environment (VLE) within the scope of a Professional Master's Degree in History Teaching. The main objective is to investigate how a technology-mediated training program can contribute to strengthening teaching practices, taking History teaching as an articulating axis for reflections on identity, memory, narrative, and citizenship, in dialogue with the principles of restorative justice. The research adopts a qualitative approach, combining documentary analysis of educational legislation and curricular guidelines of the state of Bahia, monitoring of training activities developed in the VLE, observation of interactions in discussion forums, digital games, and synchronous meetings, as well as analysis of participants' authored productions, with emphasis on the development of teaching sequences. The participants were mainly teachers working in schools within prison contexts in the state of Bahia, which allowed the analysis of different regional realities and shared pedagogical challenges. The results indicate that the training proposal fostered spaces for dialogue, listening, and exchange of experiences, contributing to more reflective and contextualized pedagogical practices. The educational product proved to be relevant by promoting teacher authorship, articulation between theory and practice, and continuity of professional development, even in the face of institutional constraints. It is concluded that continuing education proposals aimed at teachers working in schools within prison contexts, when articulated with History teaching, can contribute to processes of humanization, strengthening of historical consciousness, and re-signification of teaching practices.

Keywords: History Teaching. Youth and Adult Education. Teacher Continuing Education. Memory and Identity. Curriculum and Teaching Practice.

‘

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO INTEGRADOR: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EJA EM PRISÕES 15

2.1 O silêncio das licenciaturas e o não-lugar da educação em prisões na formação inicial docente 18

2.2 Formação docente e tecnologias educacionais (Moodle/EAD) 19

3. O ENSINO DE HISTÓRIA NO CÁRCERE: ENTRE MARCOS LEGAIS, DESAFIOS CURRICULARES E A POTÊNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA 22

4 ROTULADOS E EXCLUÍDOS: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CRIMINAL COMO NARRATIVA DE PERTENCIMENTO..... 32

4.1 A prisão como máquina de produzir identidades 35

4.2 Educação no cárcere: entre o direito negado e a reconstrução de identidades 37

4.3 Pertencimento no Crime: Comunidade, Proteção e Reconhecimento em um Contexto de Desumanização e Precarização dos Vínculos. 40

4.4 O Ensino de História no Cárcere: Trajetórias, Políticas Curriculares e a Potencialidade da Justiça Restaurativa para a Reconstrução de Identidades..... 44

5 DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES..... 47

5.1 Ensino de História e uma justiça restaurativa por meio de práticas emancipatórias 50

6 O CURSO COMO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA..... 55

6.1 Caracterização do produto educacional 56

6.1.2. Finalidade formativa da proposta..... 57

6.1.3. Articulação com o referencial teórico..... 58

‘

6.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como suporte pedagógico da formação continuada 59

6.1 A concepção pedagógica das ferramentas do curso 62

6.2 O curso no ambiente virtual: acesso, divulgação, ementa e abrangência territorial . 65

6.3 O Fórum como ferramenta de diálogo e reflexão pedagógica. 68

6.4 Interações dos cursistas nos fóruns: dinâmicas de participação e construção coletiva de sentidos 70

6.5 Jogos digitais como estratégias pedagógicas no produto educacional 73

6.7 Jogos digitais como estratégias pedagógicas no produto educacional 74

6.8 A anexação de arquivos como estratégia de autoria e produção pedagógica no ensino de História 79

6.9 Os encontros síncronos como espaço de diálogo, escuta e aprofundamento formativo 82

6.10 Síntese analítica do percurso formativo e do produto educacional 84

6.11 Limites, desafios e tensões do percurso formativo 86

6.11 Contribuições do produto educacional para a formação de professores que atuam em contextos prisionais 88

7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS 90

REFERÊNCIAS 93

ANEXO A ; EMENTA DO CURSO DO AVA 97

ANEXO B: IMPRESSÃO DAS PÁGINAS DO CURSO NA SUA RESPECTIVAS ORDEM: 99

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da educação em ambientes de privação de liberdade exige um olhar que articule, de forma indissociável, dimensões históricas, políticas e pedagógicas. No Brasil, o percurso da educação prisional, embora marcado por importantes avanços legais como o reconhecimento do ensino como um direito humano fundamental na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Execução Penal também revela persistentes lacunas na efetivação desses direitos. A trajetória normativa, que lentamente incorpora a educação como elemento central nos processos de reintegração social, contrasta com os reduzidos índices atuais de acesso escolar da população carcerária. Esse cenário complexo evidencia não apenas os limites estruturais de um sistema punitivo, mas também a urgência de práticas educativas que transcendam o caráter compensatório e assumam uma perspectiva verdadeiramente emancipadora, focada na dignidade e na autonomia dos sujeitos.

A escolha deste objeto de estudo está diretamente vinculada à minha trajetória profissional como docente e formador. Desde 2024, atuo como professor na escola do Conjunto Penal de Eunápolis, unidade prisional masculina, experiência que tem produzido reflexões profundas sobre o lugar da educação no cárcere e sobre os desafios que atravessam a prática pedagógica nesse ambiente. Vivenciar cotidianamente as dinâmicas do sistema prisional, seus limites estruturais e a potência formativa dos sujeitos privados de liberdade me colocou diante da necessidade de investigar, com maior rigor teórico e metodológico, como o ensino de História pode se constituir como prática emancipadora e restaurativa.

Paralelamente a essa experiência, desde 2020 venho atuando como formador de professores no Instituto Anísio Teixeira, mediando processos de formação continuada em diferentes temáticas da educação básica. Essa atuação ampliou minha compreensão sobre a centralidade da formação docente como eixo estruturante da qualidade educativa, especialmente em contextos negligenciados pelas políticas públicas, como é o caso da educação prisional. Minha trajetória também inclui atuação como tutor em ambientes virtuais de aprendizagem na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Polo Eunápolis, ao longo de aproximadamente cinco anos, o que fortaleceu minha relação com metodologias colaborativas de ensino mediado por tecnologias digitais.

‘

Este estudo, por questões de tempo e pela experiência adquirida em contextos prisionais masculinos, concentra-se exclusivamente no público masculino. A escolha de não incluir o gênero feminino está vinculada à especificidade das dinâmicas vivenciadas pelos homens privados de liberdade no espaço de estudo, além da limitação prática de tempo para a implementação de uma abordagem mais abrangente. Embora reconheça a importância da questão feminina no contexto das escolas em prisões, essa limitação metodológica decorre das condições e do recorte temporal do trabalho, não se tratando de uma desconsideração do gênero feminino, mas sim de um foco necessário para o desenvolvimento da pesquisa e abrindo possibilidades de novos estudos posteriores.

Minha formação acadêmica, marcada pela especialização em Educação a Distância, reforça essa aproximação com o ensino mediado por tecnologias, que compreendo não como ferramenta meramente instrumental, mas como espaço de elaboração coletiva, diálogo e construção de autonomia docente. A ausência de políticas específicas de formação para o professor que atua em prisões, somada às vivências concretas no Conjunto Penal de Eunápolis, evidencia a urgência de modelos formativos que dialoguem com as demandas reais do contexto e rompam com a lógica punitiva que ainda estrutura grande parte das instituições prisionais.

Assim, meu vínculo com este tema não é apenas teórico, mas profundamente existencial e ético. Investigar práticas formativas emancipatórias e restaurativas no ensino de História emerge do encontro entre minha prática docente, minha experiência como formador e o compromisso com uma educação que permita aos sujeitos privados de liberdade elaborar novas narrativas sobre si, reconhecer seus erros sem perder de vista sua humanidade e vislumbrar outras possibilidades de vida após o cárcere.

É nesse contexto de contradições e urgências que a formação de professores que atuam em unidades prisionais se apresenta como um eixo estratégico e transformador. Longe de constituir um aprimoramento técnico, essa formação deve munir os educadores de competências éticas, relacionais e críticas, capazes de sustentá-los no papel de mediadores de saberes e de narrativas. A proposta deste trabalho se insere nesse horizonte, defendendo uma formação que contribua para a reconstrução das identidades dos apenados, por meio de práticas

‘

docentes que articulem o ensino de História, a [1]Justiça Restaurativa (JR) e uma pedagogia comprometida com o cuidado e com a escuta.

O ensino de História, quando compreendido em sua dimensão crítica, transcende a memorização de datas e fatos, oferecendo ferramentas para a leitura e interpretação dos processos sociais. Ao trabalhar com as histórias de vida e com as memórias de seus alunos, o educador pode auxiliá-los a se compreenderem como sujeitos históricos, atuantes na construção e na transformação de suas próprias narrativas. Paralelamente, a justiça restaurativa, por meio de seus princípios de diálogo, responsabilização reflexiva e reparação de danos, fornece uma metodologia que permite a reconstrução de vínculos e a reconfiguração de trajetórias. A combinação desses dois campos, a história como espelho do passado e a justiça restaurativa como orientação para o futuro, cria um ambiente pedagógico no qual o apenado pode reconstruir sua identidade social e pessoal.

Para mediar essa proposta, as tecnologias digitais, em especial os ambientes virtuais de aprendizagem, ganham relevância central. O uso de plataformas como o Moodle não se limita à logística do ensino a distância, mas se configura como uma ponte estratégica para a formação continuada, superando as barreiras físicas, o isolamento pedagógico e as fragilidades estruturais das unidades penais. Por meio desse ambiente virtual, os professores podem construir comunidades de aprendizagem, trocar experiências, colaborar na produção de materiais didáticos e fortalecer a prática pedagógica a partir de recursos interativos como colagem digital, atividades de arrastar e soltar, fóruns de discussão, envio de arquivos e outras ferramentas formativas.

Diante disso, este trabalho apresenta uma análise articulada do percurso histórico e legal da educação prisional no Brasil, das condições atuais de acesso escolar das pessoas privadas de liberdade e das especificidades da formação docente nesse contexto. Além disso, discute um produto educacional desenvolvido na plataforma Moodle, estruturado para potencializar práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e restaurativas, com foco na formação de

[1] A Justiça Restaurativa (JR) é um paradigma de justiça que foca na reparação dos danos e na reconstrução de vínculos sociais rompidos, priorizando o diálogo, a escuta ativa e a responsabilização reflexiva em detrimento da lógica puramente punitiva. Diferente do modelo retributivo convencional, a JR busca transformar conflitos em oportunidades pedagógicas de humanização e reintegração social, sendo aplicada no contexto escolar prisional como uma ferramenta de emancipação e reconstrução de identidades.

‘

professores que atuam em unidades prisionais. Mais do que construir um panorama descritivo, busca-se oferecer um olhar crítico e propositivo sobre os desafios, limites e possibilidades da educação no cárcere, compreendendo-a como espaço de disputa simbólica, de reinvenção pedagógica e de transformação social. 22,5% no Brasil; 26,2% na Bahia.

Nesse sentido, este trabalho adota como recorte empírico a formação continuada de professores que atuam em escolas em prisões localizadas nos conjuntos penais do Estado da Bahia, tomando como referência tanto a experiência formativa desenvolvida quanto a análise de dados educacionais específicos do contexto baiano, como os números de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em unidades prisionais. A pesquisa dialoga com a legislação educacional e com documentos normativos que orientam a educação em prisões no âmbito estadual, especialmente as diretrizes curriculares da Bahia, utilizando-os como base para uma leitura mais aproximada da realidade investigada.

O produto educacional, materializado em um curso de formação continuada ofertado em Ambiente Virtual de Aprendizagem, foi pensado prioritariamente para professores que atuam em escolas baianas situadas em diferentes macrorregiões do estado, reunindo participantes de múltiplos contextos prisionais inscritos de maneira espontânea e não institucionalmente. Dessa forma, o recorte territorial, documental e formativo adotado permite um olhar mais atento e situado sobre a formação docente em escolas em prisões, aproximando a análise da realidade concreta da educação prisional no Estado da Bahia.

2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO EIXO INTEGRADOR: ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA, PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS E JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EJA EM PRISÕES

A educação de jovens e adultos (EJA) em contexto prisional transcende a mera aplicação de currículos pré-estabelecidos. Mais do que um espaço de certificação formal, trata-se de um campo em que se entrelaçam dimensões jurídicas, sociais, pedagógicas e éticas, exigindo uma reflexão crítica sobre as práticas escolares. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e o Plano Nacional de Educação no Sistema Prisional (BRASIL, 2011) consolidaram o entendimento da educação como um direito humano fundamental, rompendo com a visão do cárcere como espaço de simples punição. Todavia, como assinala Foucault (2014, p. 222), “a prisão não passa de uma maneira mais densa de exercer o poder disciplinar”, o que explica por que a simples existência de marcos legais não tem sido suficiente

‘

para alterar, de modo estrutural, as condições de precariedade em que a escolarização ocorre no cárcere.

Essa contradição se expressa no cotidiano das escolas prisionais: alta rotatividade de professores, ausência de materiais didáticos, carência de infraestrutura adequada e, sobretudo, a inexistência de políticas consistentes de formação docente. Arroyo (2017) adverte que a EJA, mesmo fora do sistema prisional, historicamente foi relegada a uma condição secundária, vista como educação de "supletivo" ou de "compensação". No cárcere, esse olhar marginal se intensifica, de modo que a escola corre o risco de reproduzir os mesmos processos de exclusão que marcaram as trajetórias interrompidas da maioria dos apenados. A formação dos professores, nesse contexto, não pode ser entendida como etapa complementar, mas como núcleo estruturante da proposta educativa, já que é ela que confere coerência entre marcos legais, currículo e prática pedagógica.

O ensino de História, especificamente, assume relevância estratégica. Cerri (2010) argumenta que o ensino de História deve proporcionar ao educando não apenas o contato com o passado, mas a possibilidade de compreender sua inserção em processos sociais e históricos que explicam o presente e permitem projetar o futuro. Em uma unidade prisional, esse potencial se amplia, pois os sujeitos atendidos são, em grande parte, estigmatizados por narrativas de criminalização e marginalidade. A História, nesse sentido, pode funcionar como um campo de reconstrução identitária, ao evidenciar que o indivíduo não se resume ao ato que o levou à prisão, mas é também produto de condições históricas, sociais e econômicas mais amplas. Essa abordagem dialoga com Freire (1996, p. 31), para quem a educação só cumpre sua função libertadora quando permite "ler o mundo", isto é, quando possibilita ao educando compreender a realidade em que está inserido para nela intervir de maneira crítica.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário que os professores estejam preparados não apenas no domínio dos conteúdos, mas sobretudo nas metodologias. Trabalhar com memórias, narrativas e identidades em uma prisão requer sensibilidade, manejo da escuta e capacidade de mediação. Arroyo (2017) lembra que os sujeitos da EJA trazem para a sala de aula suas histórias de vida, e é com elas que o professor precisa dialogar. Na prisão, esse diálogo se dá em condições ainda mais complexas, em que a identidade criminal frequentemente se sobrepõe a outras dimensões da existência. É nesse cenário que a formação

docente precisa incluir, além do conteúdo disciplinar, competências éticas e relacionais, de modo que o professor se constitua como mediador e não apenas transmissor de saberes.

É nesse ponto que a perspectiva da justiça restaurativa oferece contribuições relevantes. Pranis (2005), ao discutir os círculos restaurativos, evidencia que a prática não se restringe à resolução de conflitos, mas constitui um modo de construir comunidades baseadas em respeito, escuta e corresponsabilização. Transposta para a escola prisional, essa abordagem permite transformar momentos de tensão em oportunidades pedagógicas. Ao invés de se pautar em práticas disciplinares punitivas, a justiça restaurativa propõe a responsabilização reflexiva, o diálogo e a reconstrução dos vínculos. Quando integrada ao ensino de História, ela pode contribuir para que conteúdos como cidadania, movimentos sociais e direitos humanos deixem de ser temas abstratos e passem a ser vivenciados como experiências concretas de diálogo e participação.

A inserção da justiça restaurativa como dimensão pedagógica exige, porém, uma formação docente específica. Não basta ao professor conhecer os conteúdos históricos ou as diretrizes curriculares; é necessário desenvolver habilidades de facilitação, de escuta e de construção de narrativas coletivas. Como afirma Freire (1996), a prática educativa é sempre prática política, e cabe ao educador assumir o papel de mediador crítico das experiências de seus educandos. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes que atuam nas prisões precisa incluir componentes que tratem da mediação de conflitos, do diálogo restaurativo e de metodologias participativas.

Outro ponto de destaque é a integração das tecnologias digitais à formação e à prática pedagógica. Kenski (2012) observa que as tecnologias não são neutras: elas alteram a forma como se produz, circula e se apropria o conhecimento. No caso da formação de professores em prisões, a utilização de plataformas como o Moodle pode oferecer alternativas diante das limitações físicas e institucionais. Moran (2015) enfatiza que os ambientes virtuais de aprendizagem, quando usados de modo crítico, podem favorecer a autonomia docente, a colaboração entre pares e a inovação pedagógica. Na proposta em questão, o Moodle não se reduz a um repositório de conteúdos, mas constitui espaço formativo em que professores podem experimentar práticas participativas, produzir materiais coletivamente e refletir sobre suas próprias práticas.

‘

Assim, a formação docente aparece como fio condutor que articula as dimensões legais, curriculares, pedagógicas e tecnológicas da EJA prisional. É por meio dela que se torna possível aproximar o direito proclamado e a prática cotidiana, bem como integrar o ensino de História, a justiça restaurativa e as tecnologias digitais em uma proposta coerente e transformadora. Com isso, o professor deixa de ser mero executor de planos de ensino e se torna agente de ressignificação, capaz de contribuir para que a escola prisional funcione não como extensão da lógica punitiva, mas como espaço de emancipação, de reconstrução de trajetórias e de afirmação da cidadania

2.1 O silêncio das licenciaturas e o não-lugar da educação em prisões na formação inicial docente

Para que se possa discutir de maneira consistente a educação em prisões e o ensino de História nesses espaços, torna-se indispensável problematizar a forma como os cursos de licenciatura têm sido historicamente estruturados no Brasil. De modo geral, tanto a Licenciatura em História quanto as demais licenciaturas não incorporam, em seus projetos pedagógicos de maneira mais consistentes, a educação em contextos de privação de liberdade como campo legítimo de formação e atuação docente. Observa-se a inexistência de componentes curriculares específicos, a ausência de debates sistemáticos sobre o tema e a marginalização das escolas em prisões nos estágios supervisionados e nas práticas formativas, como se esses espaços não demandassem reflexão pedagógica própria.

Essa citada ausência indica que a educação em prisões permanece fora do horizonte formativo das universidades, sendo tratada como uma realidade excepcional ou periférica, dissociada daquilo que se entende como formação docente regular. Os currículos das licenciaturas continuam centrados em um modelo idealizado de escola e de aluno, desconsiderando contextos educacionais atravessados pela exclusão social, pela violência institucional e pela negação histórica de direitos. No campo do ensino de História, esse silenciamento assume contornos ainda mais relevantes, pois impede a problematização de temas centrais à própria disciplina, como memória, identidade, poder, pertencimento e processos históricos de marginalização, todos diretamente relacionados à experiência do encarceramento.

A inexistência de um espaço específico para a educação em prisões na formação inicial produz efeitos concretos na prática docente. Professores que passam a atuar nesses contextos, em geral, o fazem sem preparo teórico, metodológico ou ético para lidar com as particularidades

‘

do ambiente prisional. A dinâmica institucional, os limites impostos pelo funcionamento do sistema, as trajetórias sociais dos educandos e o próprio sentido da escolarização nesse contexto tornam-se desafios enfrentados de forma individual e improvisada, e não como resultado de uma formação acadêmica planejada e consistente. Nessa condição, a prática pedagógica tende a reproduzir modelos escolares descontextualizados, pouco significativos e, em alguns casos, alinhados à lógica disciplinar que organiza o cotidiano das prisões.

Essa configuração revela uma contradição estrutural. Ao mesmo tempo em que a legislação e as políticas públicas reconhecem a educação como direito das pessoas privadas de liberdade, a universidade permanece distante desse debate, formando docentes sem considerar esse campo de atuação. A ausência da educação em prisões nos currículos das licenciaturas não se limita a uma lacuna pontual, mas expressa uma escolha política e pedagógica que contribui para a manutenção da invisibilidade dos sujeitos encarcerados no interior do sistema educacional também aos docentes que mergulham sem um formação adequada a esses espaços. Ao não incorporar essa discussão, as licenciaturas reforçam a ideia de que o cárcere não constitui espaço educativo legítimo e não exige práticas pedagógicas específicas ou reflexão crítica sistemática.

Dessa forma, a inserção da educação em prisões e do ensino de História nesse contexto não pode ser compreendida como um complemento opcional ou como uma temática transversal genérica. Trata-se de reconhecer esse campo como parte constitutiva da formação docente, exigindo debates teóricos consistentes, componentes curriculares próprios e experiências formativas que permitam ao futuro professor compreender o cárcere como espaço educativo atravessado por disputas simbólicas, identitárias e políticas. Sem essa revisão curricular, a formação docente permanece incompleta e distante das realidades sociais que a educação pública é chamada a enfrentar.

2.2 Formação docente e tecnologias educacionais (Moodle/EAD)

Outro aspecto central da proposta é a utilização das tecnologias digitais como mediadoras do processo de formação docente, com destaque para o ambiente virtual Moodle. Criado em 2002 pelo pesquisador australiano Martin Dougiamas, o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) consolidou-se como uma plataforma de código aberto voltada para práticas colaborativas de ensino-aprendizagem. Por ser gratuito, flexível e traduzido em diversos idiomas, tornou-se amplamente utilizado em universidades, escolas e

programas de formação continuada, permitindo tanto a organização de cursos complexos quanto a criação de comunidades mais simples de aprendizagem. Essa característica de acessibilidade e disponibilidade global é fundamental para projetos que precisam superar barreiras geográficas e institucionais, como é o caso da formação docente em unidades prisionais.

A incorporação de recursos tecnológicos à educação não é novidade, mas, como sublinha Kenski (2012), cada tecnologia carrega consigo formas específicas de interação e produção do conhecimento, exigindo do professor novas competências pedagógicas e comunicativas. No contexto prisional, a adoção dessas ferramentas adquire um sentido ainda mais significativo, pois permite não apenas romper com o isolamento característico desses espaços, mas também constituir uma rede de aprendizagem colaborativa e contínua entre docentes que atuam em diferentes unidades, mas que enfrentam muitas dificuldades comuns nesses espaços privativos de liberdade.

O Moodle, especificamente, oferece um conjunto de recursos que vai além da simples disponibilização de conteúdo: fóruns de discussão, ferramentas para compartilhamento de planos de aula, instrumentos de avaliação formativa e espaços para registro reflexivo. Moran (2015) destaca que os ambientes virtuais de aprendizagem, quando utilizados de forma crítica e criativa, podem potencializar a autonomia docente e fomentar práticas de colaboração. No caso da formação de professores que atuam na educação prisional, essa plataforma se apresenta como ambiente de vivenciar metodologias participativas, testar estratégias de ensino e refletir sobre suas práticas em diálogo com seus pares.

É importante ressaltar que a utilização das tecnologias digitais não pode ser vista de modo instrumental ou meramente técnico. Como observa Freire (1996), a educação exige intencionalidade e criticidade, e qualquer recurso só faz sentido quando orientado por um projeto pedagógico emancipador. Assim, o Moodle, no âmbito deste projeto, não será apenas um repositório de materiais didáticos, mas um espaço formativo em si, que articula interação, reflexão e produção coletiva de saberes. Nesse sentido, a formação docente via plataforma digital se torna também uma prática política, ao oferecer condições para que os professores ampliem sua consciência crítica e fortaleçam sua identidade profissional.

‘

A adoção do modelo ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) organiza o percurso formativo em etapas coerentes e sistemáticas, nesse modelo se organiza o percurso em cinco momentos interdependentes. Na fase de **Análise**, realizam-se diagnósticos das necessidades formativas, considerando o perfil dos professores, as limitações institucionais e as condições reais de trabalho nas unidades prisionais. O **Design** define objetivos, conteúdos e atividades, articulando fundamentos legais e curriculares com metodologias participativas adequadas ao contexto. O **Desenvolvimento** envolve a produção e adaptação de materiais, priorizando recursos digitais leves, acessíveis e que dialoguem com as restrições de conectividade e infraestrutura. A Implementação ocorre no Moodle, com mediação tutorial, cronograma definido e espaços de diálogo colaborativo. Por fim, a **Avaliação** assume caráter formativo, indo além da verificação de cumprimento de tarefas, para valorizar interações, registros reflexivos, portfólios e evidências de aplicação prática.

Para que cada etapa não se limite a um plano teórico, são utilizados instrumentos específicos: questionários diagnósticos e entrevistas na Análise; roteiros e mapas de competências no Design; materiais-piloto e manuais docentes no Desenvolvimento; fóruns temáticos, tutoria e acompanhamento no Moodle na fase de Implementação; e rubricas reflexivas, registros de experiência e entrevistas pós-curso na Avaliação. Dessa forma, o modelo ADDIE deixa de ser apenas uma referência metodológica abstrata e se transforma em um caminho concreto de formação, capaz de aproximar a tecnologia digital da prática docente prisional e de sustentar processos de reflexão, colaboração e ressignificação pedagógica.

Essa perspectiva formativa dialoga com o que Arroyo (2017) defende ao refletir sobre a docência na EJA: o professor precisa ser compreendido como sujeito em formação permanente, cuja prática se transforma na medida em que encontra espaços de reflexão e de troca, na escola prisional por sua especificidade aguça ainda mais a necessidade de formações continuadas pelo caráter dinâmico do exercício da docência. No caso da escola prisional, esse movimento ganha ainda mais relevância, pois os professores frequentemente trabalham em condições de isolamento institucional, sem contato sistemático com experiências de colegas em outras unidades. O ambiente digital, ao promover esse diálogo, atua não apenas como suporte tecnológico, mas como espaço de socialização profissional e de produção coletiva de conhecimento, uma vez que os conjuntos penais baianos especificamente estão distantes geograficamente e a única maneira mais direta é o meio digital para socialização das práticas

‘

docentes e aperfeiçoamento colaborativo de suas práticas alinhando em uma política educacional que valorize suas metodologias pedagógicas do cárcere.

Assim, a integração entre formação docente e tecnologias educacionais deve ser compreendida como parte da própria identidade da proposta. Não se trata de introduzir ferramentas digitais como modismo ou obrigação burocrática, mas de potencializar processos de aprendizagem colaborativa e crítica. A utilização do Moodle, dentro das concepções de educação emancipadora, permite criar percursos formativos que respondam às necessidades concretas dos professores, ampliando suas possibilidades de intervenção pedagógica e fortalecendo a função social da escola prisional.

Compreender a formação docente como eixo integrador significa assumir que ela não é apenas uma etapa complementar, mas o próprio núcleo de sustentação da proposta educacional no sistema prisional. É pela formação que se garante a transposição crítica dos marcos legais para a prática; é pela formação que se incorporam metodologias críticas do ensino de História; e é pela formação que se introduzem práticas restaurativas e ferramentas digitais que ampliam horizontes de aprendizagem. É necessário ampliar os debates para uma melhor análise das identidades no cárcere, das dificuldades curriculares e da implementação prática da proposta pedagógica sensíveis a uma justiça restaurativa vinculada ao ensino de história, comprometida com socio-pedagógico. antenada nas necessidades latentes de uma docência desafiadora em diversos cárceres distintos no Estado da Bahia.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO CÁRCERE: ENTRE MARCOS LEGAIS, DESAFIOS CURRICULARES E A POTÊNCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

A educação no sistema prisional brasileiro é fruto de uma trajetória complexa, atravessada por diversos paradigmas sociais, políticos e legais. Desde a formação do Estado brasileiro, observa-se a tentativa, ora embrionária, ora institucionalizada, de implantar alguma forma de ensino dentro dos muros das prisões. Contudo, essa história está longe de ser linear ou pacificada. Pelo contrário, ela revela uma disputa constante entre a função punitiva e a promessa de ressocialização por meio da educação.

No período imperial, segundo Duarte e Sivieri-Pereira (2018), as primeiras manifestações de educação no ambiente prisional estavam associadas a uma visão religiosa e moralizante, pautada por valores cristãos. Nessa época, a alfabetização era oferecida por

‘

irmandades ou por voluntários ligados à Igreja, que viam na educação uma ferramenta de doutrinação e controle. Como destacam os autores:

> A educação escolar nas instituições prisionais do período imperial não era compreendida como um direito do preso, mas como uma possibilidade condicional de regenerar a moral do apenado por meio da leitura da Bíblia e de cartilhas religiosas. Não havia qualquer compromisso estatal com a escolarização, tampouco com a formação cidadã do detento (Duarte; Sivieri-Pereira, 2018, p. 354).

A visão moralizante que por muito tempo norteou o sistema prisional brasileiro manteve-se presente até aproximadamente a metade do século XX. Ainda assim, começa a ser gradualmente substituída por uma abordagem de cunho mais técnico, acompanhando a modernização das instituições penais. No entanto, é pertinente indagar até que ponto essa modernização representou uma mudança efetiva ou se consistiu apenas em uma renovação retórica das mesmas estruturas de controle social. A troca de um paradigma centrado na moral por outro focado na eficiência técnica acabou, em muitos casos, por preservar a lógica de disciplinamento dos corpos, agora legitimada por discursos voltados à produtividade e à reinserção funcional no sistema.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, os programas educacionais implementados com fins de reabilitação refletiam o espírito desenvolvimentista da época, que vinculava o progresso do país à formação técnica da população. No entanto, tal concepção reduzia a educação a uma ferramenta de ajustamento do indivíduo às exigências do mercado, sem enfrentar de forma crítica as causas estruturais que originam a criminalidade. A formação proporcionada no ambiente prisional restringia-se à aquisição de habilidades práticas, deixando de lado aspectos essenciais como a reflexão crítica, a consciência cidadã e a reparação simbólica dos danos causados à coletividade, elementos que poderiam, de fato, promover rupturas com o ciclo de marginalização.

Nesse cenário, a educação ofertada nos presídios assumiu um papel paradoxal: sob a aparência de instrumento de libertação, acabava por reproduzir desigualdades e consolidar a submissão a um projeto de sociedade excludente. A uniformização dos conteúdos e o uso de metodologias inflexíveis denunciavam uma ideia de "ressocialização" baseada na adaptação passiva, e não na construção de sujeitos críticos e transformadores. Como observa Moreira (2016), mesmo diante das reformas daquele período, as práticas educacionais no sistema prisional conservavam traços marcadamente autoritários:

‘

> Embora as ações educacionais em prisões no período pós-1950 tenham assumido um discurso de ressocialização, elas ainda eram marcadas por uma estrutura autoritária e por um conteúdo padronizado, alheio às reais necessidades dos sujeitos em prisão. Tratava-se de um modelo funcionalista, no qual a educação visava apenas reduzir a reincidência e manter a ordem interna. (Moreira, 2016, p. 89).

O período do regime militar (1964-1985) representou um profundo retrocesso na educação prisional brasileira. O Estado, voltado prioritariamente para a segurança nacional e a repressão política, reduziu drasticamente as iniciativas educacionais no sistema carcerário, transformando as prisões em espaços de mero confinamento e controle. Nesse contexto, as práticas pedagógicas foram quase completamente extintas ou, quando existiam, serviam como instrumentos de vigilância ideológica. Como destaca Aguilar (2020), a falta de políticas públicas para educação prisional durante esse período evidencia o descaso do Estado com a formação intelectual e humana dos detentos.

Esse abandono da educação nos presídios refletia uma lógica punitivista que marcou o tratamento penal da época. A prisão cumpria basicamente uma função de castigo e neutralização de indivíduos considerados "ameaças" à ordem estabelecida. Quando havia alguma atividade educacional, esta estava subordinada a interesses de controle, sem qualquer preocupação com a emancipação ou reinserção social dos apenados. Wacquant (2001) analisa esse fenômeno, argumentando que o sistema prisional funcionava como um mecanismo de marginalização estrutural, perpetuando a exclusão em vez de promover transformações sociais.

Com o processo de redemocratização do país, no final dos anos 1980, emergiu um novo debate sobre os direitos fundamentais, incluindo o direito à educação para pessoas encarceradas. A crítica ao modelo puramente punitivo ganhou força, abrindo espaço para propostas mais humanizadoras e ressocializadoras. Nesse cenário, a educação passou a ser vista não apenas como uma ferramenta para reduzir a reincidência criminal, mas como um direito essencial, conforme estabelecido em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Foi nesse contexto de reconstrução democrática que a Assembleia Nacional Constituinte consolidou a educação como um direito social universal, rompendo com a exclusão que marcara o período anterior. A Constituição Federal de 1988 não apenas garantiu formalmente o acesso à educação para os presos, mas também estabeleceu as bases para políticas públicas que buscassem efetivar esse direito. Como ressalta Cury (2005), a Carta Magna representou um

marco na concepção da educação como um dever do Estado e um direito de todos, independentemente da condição social ou jurídica do indivíduo.

Somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 a educação foi plenamente reconhecida como um direito inclusive dos apenados. Esse avanço legal permitiu a criação de diretrizes e programas educacionais voltados especificamente para o sistema prisional, muitos deles baseados nos princípios da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Oliveira (2024) sintetiza essa mudança de paradigma:

> A Constituição de 1988 representou uma mudança de paradigma ao afirmar que a educação é um direito de todos. Isso inclui os indivíduos privados de liberdade, que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direito, rompendo com a ideia de que o aprisionamento exclui o indivíduo da esfera cidadã. A educação passa a ser compreendida como elemento fundamental para a ressocialização e a reconstrução da dignidade. (Oliveira, 2024, p. 5).

Ainda assim, a implementação concreta dessas diretrizes encontrou barreiras importantes. Faltam salas de aula adequadas, materiais pedagógicos, formação de professores, e a educação ainda é vista, muitas vezes, como privilégio e não como direito. Como relata Vidolin (2017), a ausência de planejamento e o desinteresse por parte de alguns gestores penitenciários dificultam o acesso à educação, mesmo após três décadas da Constituição cidadã.

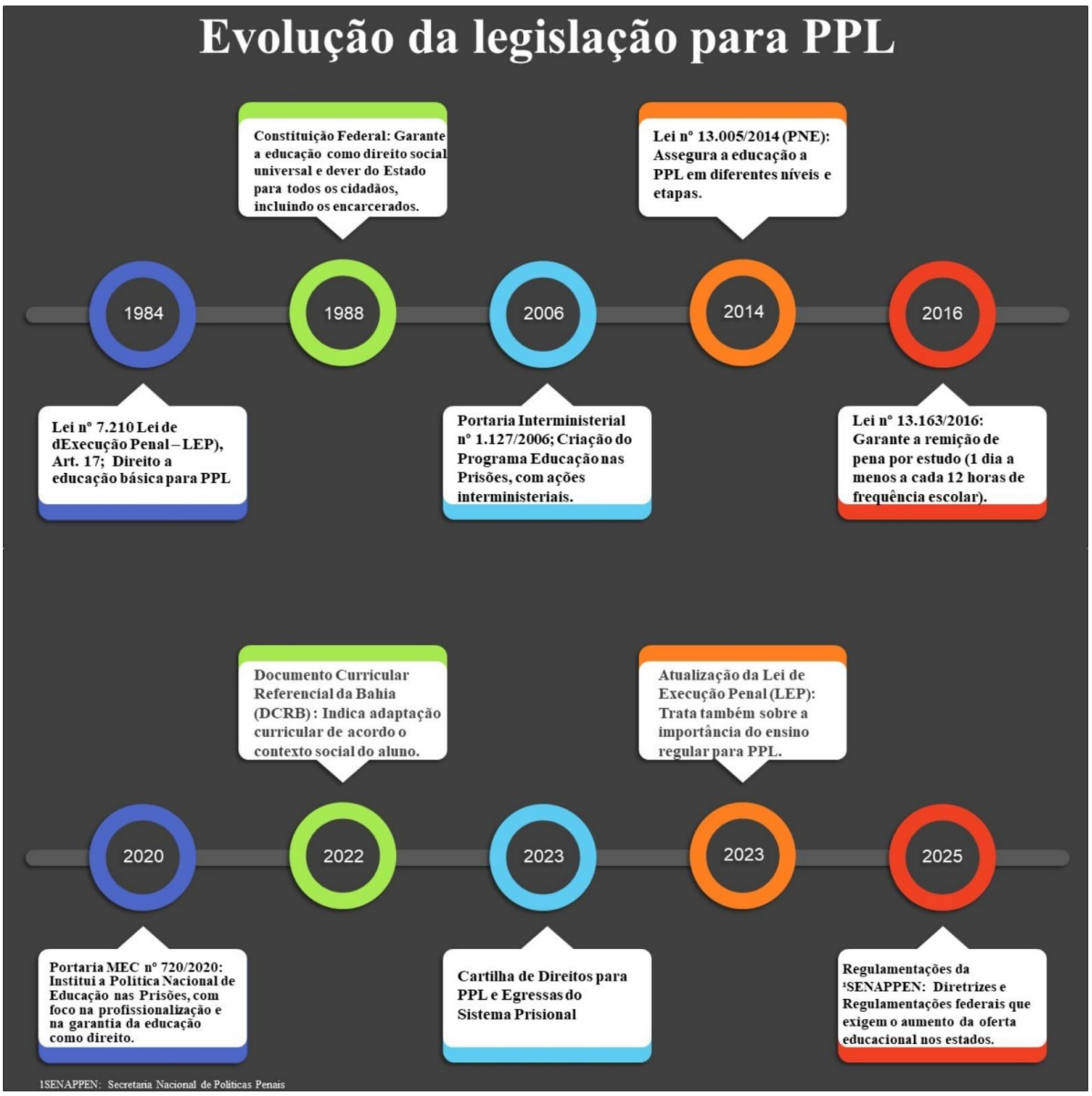
De maneira significativa, o Ministério da Educação lançou em 2010 a Política Nacional de Educação nas Prisões (PNEP), que consolidou diretrizes específicas para o ensino dentro das unidades prisionais, reafirmando a articulação com os sistemas estaduais e municipais de educação. Moreira (2016) destaca:

> A PNEP surge como uma tentativa de integrar os sistemas prisionais aos sistemas de ensino, garantindo à população privada de liberdade o acesso aos diferentes níveis e modalidades de educação previstos na legislação brasileira. Ela estabelece parcerias interinstitucionais e propõe a formação continuada de professores, além de enfatizar a avaliação da aprendizagem como processo e não como punição. (Moreira, 2016, p. 201).

Podemos afirmar que a história da educação prisional no Brasil não é apenas uma história de omissões e retrocessos, mas também de resistências e avanços. A educação, mesmo em condições precárias, tem se mostrado uma poderosa ferramenta de transformação pessoal e social para os sujeitos privados de liberdade. Como destaca Aguilar (2020), reconhecer o direito à educação nesse contexto é reconhecer a humanidade desses sujeitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A história da educação no sistema

prisional é assustadoramente recente, um recorte claro são marcos legais bem evidenciados na linha do tempo da figura abaixo.

Figura 1 – Evolução da legislação educacional para pessoas privadas de liberdade



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A evolução da legislação e das políticas públicas destinadas à educação de PPL no Brasil revela um percurso marcado tanto por avanços institucionais importantes quanto por contradições profundas, que refletem a histórica negligência do Estado em garantir direitos educacionais para populações marginalizadas. Desde a promulgação da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), observa-se a formalização do direito à educação básica para PPL,

‘

consolidado no Art. 17 da LEP. Contudo, como afirma Clarissa Nunes Maia (2009), a história das prisões brasileiras é também a história da "negligência contínua e da produção institucional de sujeitos descartáveis" (MAIA, 2009, p. 17), o que torna evidente que a previsão legal não assegurou automaticamente sua efetivação prática.

A Constituição Federal de 1988 reforça esse compromisso ao reconhecer a educação como direito social universal e dever do Estado. Entretanto, Silvio Almeida (2018) alerta que, no Brasil, a universalidade de direitos muitas vezes convive com uma política de "racialização da cidadania", na qual a efetivação dos direitos depende da posição social e racial dos sujeitos. Assim, quando se observa que a maioria da população prisional é composta por pessoas negras e de baixa escolaridade, torna-se evidente que a educação no cárcere é atravessada pelo que Almeida denomina "racismo estrutural", entendido como "modo de funcionamento das instituições" (Almeida, 2018, p. 37). Ou seja, ainda que o marco legal avance, a efetivação desses direitos encontra barreiras políticas, raciais e institucionais.

A Portaria Interministerial nº 1.127/2006 representou um marco ao instituir o Programa Educação nas Prisões, com ações interministeriais, indicando a necessidade de articulação entre Justiça, Educação e Direitos Humanos. Em 2010, a Resolução CNE/CEB nº 2 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação em prisões, reforçando o caráter humanizador da educação e a necessidade de adequação curricular às especificidades do contexto prisional. Esse movimento dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem a educação voltada para sujeitos historicamente oprimidos deve ser entendida como "ato de liberdade" (Freire, 2005, p. 43), e não como mera atividade compensatória ou disciplinar.

O ano de 2014 marca outro avanço relevante com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que inclui meta específica destinada às PPL, reconhecendo a necessidade de garantir acesso à educação em diferentes etapas e modalidades. A remição da pena pelo estudo, regulamentada em 2016 pela Lei nº 13.163, fortalece a centralidade da educação como caminho para reintegração social, ainda que, como afirmam Pires e Freitas (2019), a política penal brasileira continue operando sob uma lógica de seletividade e punição que "nega direitos antes de reconhecer sujeitos" (PIRES; FREITAS, 2019, p. 47).

A partir de 2020, a evolução da política educacional destinada às PPL passa a ganhar novos contornos. A Portaria MEC nº 720/2020 institui a Política Nacional de Educação nas

‘

Prisões, reforçando o foco na profissionalização e na ampliação do acesso à educação formal. Contudo, a presença dessa política ocorre em um momento de expansão das desigualdades educacionais e aumento do encarceramento, sobretudo entre a juventude negra, conforme destacam estudos recentes da Defensoria Pública da Bahia e de organizações como o INFOPEN. Como Nilma Lino Gomes (2012) afirma, a exclusão educacional da população negra não é mero acidente, mas resultado de uma política histórica que "nega à população negra o direito de narrar sua própria história" (Gomes, 2012, p. 54).

Em 2022, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) reforça a necessidade de adaptação curricular e de ensino contextualizado, destacando o papel do professor como mediador de sentidos e agente de transformação. Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, que enfatiza que "não há educação transformadora sem contextualização da experiência humana" (Freire, 2005, p. 56). No contexto prisional, essa adaptação curricular é fundamental para considerar as trajetórias de exclusão, radicalização e vulnerabilidade que marcam a vida dos estudantes.

Os anos de 2023 e 2024 apresentam avanços institucionais impulsionados pela SENAPPEN, com a publicação de diretrizes e levantamentos que apontam aumento significativo das atividades educacionais no sistema prisional brasileiro. Relatórios oficiais evidenciam crescimento da participação de PPL em programas educacionais e profissionalizantes, bem como a ampliação de vagas e turmas em diversas unidades da federação. Embora esses dados representem avanço, é preciso considerar a advertência de Silvio Almeida (2018), ao lembrar que políticas públicas só podem ser avaliadas criticamente quando analisadas "não apenas pelo que afirmam, mas pelo que deixam de transformar" (ALMEIDA, 2018, p. 40). Assim, apesar do aumento das iniciativas, persiste a desigualdade de acesso e a precariedade estrutural das escolas prisionais.

Em 2025, novas regulamentações da SENAPPEN consolidam diretrizes federais que exigem aumento da oferta educacional nos estados e reforçam mecanismos de monitoramento e avaliação dos programas educacionais em prisões. A Cartilha de Direitos para PPL e Egressos(as), publicada em 2023, passa a incluir seções específicas sobre educação, indicando maior institucionalização do tema nas políticas penais. Tais medidas refletem uma crescente compreensão estatal de que a educação também dentro de sua medida se constitui eixo central da política do combate ao crime, e não mero acessório.

‘

Contudo, como alerta Clarissa Maia (2009), a institucionalização de políticas não significa sua realização efetiva: “a distância entre o que se legisla e o que se pratica nas prisões brasileiras permanece como uma das marcas mais consistentes de nosso sistema penal” (MAIA, 2009, p. 63). Em outras palavras, os avanços normativos precisam ser acompanhados de investimentos, formação docente continuada, condições materiais adequadas e ruptura com a lógica anti-educativa que caracteriza boa parte das unidades prisionais.

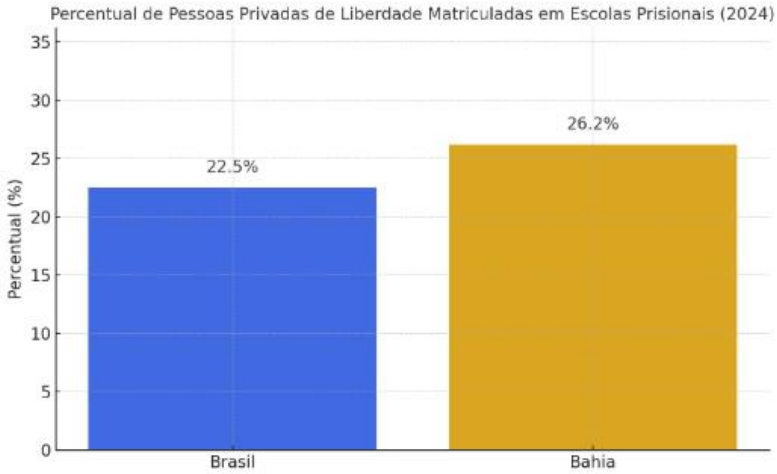
Quando se integra toda a linha histórica — de 1984 a 2025 — percebe-se que a educação em prisões avança normativamente, mas enfrenta limitações profundas para sua execução. Por isso, Pires e Freitas (2019) insistem que reformas penais precisam estar articuladas a políticas educacionais estruturantes, uma vez que “não há reintegração social possível sem reconstrução de vínculos, narrativas e oportunidades” (Pires; Freitas, 2019, p. 22). É nesse sentido que o ensino de História e a formação docente crítica, aliados à justiça restaurativa, podem operar como contra-hegemonias dentro do cárcere, abrindo possibilidades de reconstrução identitária e de conscientização social para sujeitos sistematicamente excluídos.

Assim, a análise da linha do tempo evidencia que, embora a legislação avance e novos marcos sejam instituídos, ainda persiste um abismo entre garantias formais e efetividade prática. É nesse precisamente espaço de contradição onde a lei promete e o cárcere nega que a educação surge como possibilidade real de transformação, reconhecimento, reparação histórica e emancipação.

Os dados do gráfico da figura 2 revelam que apenas 22,5% da população carcerária brasileira está efetivamente matriculada em instituições educacionais no sistema prisional, conforme dados do INFOPEN (2023). Esse índice, embora represente uma conquista parcial, evidencia uma profunda disparidade entre a legislação, como a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que assegura o direito à educação e a sua implementação real. Michael Apple (2006) nos lembra que “o acesso à educação é historicamente condicionado por relações de poder” (p. 49), e no cárcere, tais relações se intensificam, tornando a escola não apenas um espaço pedagógico, mas também político. Nesse contexto, a baixa taxa de matrícula reflete um sistema que ainda negligencia o potencial emancipador da educação na reintegração social dos apenados.

‘

Figura 2 – Percentual de pessoas privadas de liberdade matriculadas em escolas prisionais no Brasil e na Bahia (2024)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025) com dados da SENAPPEN (2024) e SEAP-BA (2024).

Na Bahia, por outro lado, o percentual é ligeiramente mais elevado, com 26,2% dos presos matriculados, de acordo com dados recentes divulgados pela Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN/BA), aproximadamente 2.800 pessoas privadas de liberdade estavam matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2024. o que aponta para um esforço mais assertivo de políticas estaduais, como o programa “Educar para Libertar” (SEC-BA, 2023) um número importante que necessita ser monitorado afim de expandir de maneira que seja ao menos metade da massa carcerária, o que ainda tá muito longe de acordo os dados em análise, contundo é notório o avanço.

No entanto, como afirma Braga (2021), a escola prisional “precisa superar o caráter assistencialista e consolidar-se como um espaço de justiça restaurativa e reconhecimento de cidadania” (p. 112). Ainda que o dado baiano esteja acima da média nacional, ele não deve ser interpretado como suficiente, mas sim como um indicativo de que há caminhos possíveis a serem ampliados. A ampliação do acesso, aliada à qualidade da oferta educativa, é uma etapa fundamental para ressignificar o papel da prisão, transformando-a num espaço de reconstrução de identidades, como propõe Freire (1987), ao afirmar que a educação deve ser prática de liberdade.

‘

Ainda sobre os dados, a tabela da figura 3 tem um recorte interessante maior em comparação ao gráfico da figura 2, observe que entre 2018 e 2022, o número de matrículas na EJA para pessoas privadas de liberdade na Bahia cresceu de 2.845 para 3.196, representando um aumento de aproximadamente 12,4%. A participação da Bahia nas matrículas nacionais manteve-se estável, em torno de 6,0% a 6,3%. Notavelmente, a proporção de presos matriculados na EJA na Bahia variou entre 10,0% e 11,1%, superando consistentemente a média nacional, que oscilou entre 5,9% e 6,5%. Esses dados indicam um compromisso estadual com a oferta de educação no sistema prisional, alinhado às diretrizes nacionais que reconhecem a educação como um direito fundamental, mesmo em contextos de privação de liberdade, obviamente ao olharmos esses dados e comparar com o total de pessoas privadas de liberdade mostra que o desafio é absurdo no sentido de universalizar um direito e humanizar os apenados para se obter os objetivos da educação e na regeneração dos sujeitos que um dia retornaram ao convívio social, dados esses que para crescer necessita superar diversos obstáculos e dificuldades estruturais internas dos presídios (Conjuntos Penais) para uma perspectiva mais ampla de uma educação e um ensino de história remissoras de valores e restaurativa na formação cidadã dos sujeitos.

Figura 3 - Tabela de progressão de matriculados na EJA no Brasil e Bahia em

Ano	Brasil (Matrículas)	Bahia (Matrículas)	Bahia/Brasil	Massa Carcerária Brasil*	Massa Carcerária Bahia*	Presos Matriculados (Brasil)	Presos Matriculados (Bahia)
2022	50.952	3.196	6,3%	~ 835.000	~ 30.000	**6,1%**	**10,7%**
2021	47.612	2.936	6,2%	~ 813.000	~ 28.500	**5,9%**	**10,3%**
2020	46.360	2.791	6,0%	~ 773.000	~ 27.800	**6,0%**	**10,0%**
2019	48.245	3.012	6,2%	~ 755.000	~ 27.200	**6,4%**	**11,1%**
2018	47.102	2.845	6,0%	~ 726.000	~ 26.700	**6,5%**	**10,7%**

Fonte: INEP/Censo Escolar e INFOPEN (2018-2022).

Certamente podemos levanta algumas conclusões, a educação nos sistemas prisionais brasileiros se desenvolveu sob forte influência de valores religiosos, discursos funcionalistas, ausência de políticas públicas e, mais recentemente, a partir de um paradigma garantista dos direitos humanos. O caminho é longo e desafiador, mas o reconhecimento da educação como direito inalienável representa um passo fundamental na luta por dignidade e inclusão social no sistema prisional.

4 ROTULADOS E EXCLUÍDOS: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CRIMINAL COMO NARRATIVA DE PERTENCIMENTO

A chamada "identidade do crime" não pode ser reduzida a uma simples adesão a práticas ilegais ou a uma decisão moral desviante. Longe de ser um mero desvio individual, ela precisa ser compreendida como uma complexa narrativa de pertencimento, meticulosamente construída em contextos de profunda exclusão social, econômica e simbólica. Em muitos casos, o envolvimento com o universo da criminalidade representa uma resposta ativa e por vezes, a única percebida, à ausência crônica de reconhecimento, de proteção estatal e de alternativas legítimas de inserção social (Aquelas políticas públicas ausentes especialmente nas periferias, tais como esporte, educação de qualidade, emprego e renda entre outras ações que deveriam estar presente nas comunidades, mas que não estão).

Paradoxalmente, o crime oferece um sentido, um lugar e, de maneira perturbadora, até formas distorcidas de dignidade para indivíduos que se sentem alijados da sociedade formal, em termos práticos são ações sociais feitas pelo traficantes na comunidade, um assistencialismo que copta a lealdade das famílias, como exemplo a doação de enxoval de recém nascidos, cestas básicas, proteção e outras modalidades de ocupação que deveria em grande para o Estado exercer esse papel, mas o que se perceber é que de maneira processual em especial o tráfico vai arregimentando e reabastecendo o crime de maneira muito efetiva e isso naturalmente reflete em cárceres lotados acarretando os mais diversos problemas sociais .

A esse respeito, Pierre Bourdieu (2009) contribui de maneira fundamental com o conceito de *habitus*, compreendido como um sistema de disposições duráveis e incorporadas ao longo da vida, profundamente moldadas pelas condições objetivas da existência social. O *habitus* do crime, nesse sentido, não é transmitido por instituições oficiais, mas é absorvido por meio das práticas cotidianas em contextos marcados por privação, informalidade e violência estrutural. Nos territórios periféricos, a convivência com a brutalidade policial, o desemprego

‘

estrutural, a falência das instituições educacionais e o racismo institucional produzem um ethos de sobrevivência em que o crime se naturaliza como uma rota viável, não por escolha plena, mas por coerência com a realidade experimentada. Junto a isso, constroem-se formas muito específicas de *capital simbólico*. Neste universo, valores como o respeito conquistado muitas vezes pela intimidação, a coragem demonstrada por atos de transgressão, a lealdade dirigida à "quebrada", ao "bonde" ou à facção e a ostentação de bens obtidos ilicitamente operam como moeda social legítima. Trata-se de uma inversão dos valores hegemônicos, onde o mérito não está associado ao esforço formal, mas à capacidade de impor-se em um mundo regido por outras lógicas de poder e pertencimento.

Para muitos sujeitos privados de liberdade, o mundo do crime não é apenas uma alternativa econômica; é um espaço afetivo, simbólico e identitário que oferece significado e razão de ser. Expressões como "nasci pra isso" ou "o sistema me empurrou" não são meramente retóricas. Elas condensam uma trajetória de exclusão, abandono e estigmatização, que leva o sujeito a compreender o crime como destino e, por vezes, como missão. A criminalidade preenche o vazio existencial gerado pela ausência de perspectivas legítimas, oferecendo um roteiro de vida ainda que arriscado e efêmero.

Diferentemente dos heróis consagrados pela sociedade formal, o universo do crime fornece outras figuras de admiração e respeito por líderes de facções, traficantes famosos, assaltantes que desafiaram o Estado. Esses personagens operam como "heróis trágicos" e suas histórias, muitas vezes mitificadas e romantizadas em músicas, redes sociais e narrativas orais, constroem um repertório simbólico onde a transgressão é sinônimo de ousadia e ascensão.

Onde o Estado falha em prover cuidado, e as instituições sociais se mostram insuficientes, o crime oferece laços de pertencimento. A crime forma, muitas vezes, o único núcleo afetivo disponível, funcionando como uma "família alternativa". Essa rede é percebida como inquebrável, protegendo seus membros e fornecendo identidade, mesmo que à margem da legalidade.

A linguagem, os códigos de conduta, os estilos musicais (como o rap, o trap, o funk "proibidão"), os símbolos gráficos (tatuagens, grafites) e as vestimentas funcionam como marcadores identitários. São meios de comunicação e distinção que reforçam o pertencimento e consolidam a identidade coletiva em oposição ao mundo formal. Como aponta Paul Ricoeur

‘

(1997), a identidade é uma construção narrativa: quem somos depende das histórias que contamos sobre nós mesmos e, também, das histórias que os outros contam sobre nós.

Essas dimensões identitárias são fortalecidas pelo modo como a sociedade interpreta e trata esses sujeitos. A teoria da rotulação, desenvolvida por Howard Becker (2008), evidencia que o desvio não está na essência do ato, mas na forma como a sociedade rotula determinados comportamentos e, sobretudo, certas pessoas. O sujeito rotulado como "criminoso" tende a ser excluído das oportunidades formais, rejeitado por instituições e visto com desconfiança permanente. A repetição dessa rejeição promove a internalização do rótulo, levando o indivíduo a agir conforme a identidade que lhe foi imposta. O sistema penal, nesse processo, opera como um ritual de confirmação da marginalidade.

A crítica de Loïc Wacquant (2001) aprofunda esse debate ao apontar que o encarceramento em massa não é fruto da falência da política de segurança, mas de sua própria lógica seletiva. Segundo o autor, a prisão torna-se um instrumento de gestão dos pobres urbanos, convertendo guetos em zonas de contenção e seus moradores em inimigos sociais. O Estado penal, nessa lógica, não combate o crime, mas administra a miséria, criminalizando os efeitos da exclusão em vez de suas causas. A identidade criminal, nesse contexto, é forjada e reforçada não apenas por práticas ilícitas, mas por políticas públicas que abandonam a promoção da dignidade em favor do controle e da repressão.

É nesse cenário que a escola no cárcere pode representar uma ruptura significativa. O ensino de história, ao promover uma leitura crítica dos processos sociais e das estruturas de dominação, permite que os sujeitos revejam suas próprias narrativas. Ao perceberem que suas trajetórias não são determinadas por "erros individuais", mas por processos históricos de negação de direitos, os educandos passam a se ver como sujeitos históricos, e não apenas como "réus sociais". A reconstrução identitária passa, então, pela escuta, pelo conhecimento e pela possibilidade de reescrever a si mesmo, não mais como produto da exclusão, mas como agente de transformação.

Como sugere Ricoeur (1997), transformar-se é, antes de tudo, recontar-se de outra forma. Nesse sentido, a educação no cárcere pode oferecer aos internos a rara possibilidade de criar outras versões de si mesmos, que não negam suas experiências, mas que as reinterpretam a partir de novos horizontes éticos, históricos e políticos, fundamentando-se de estratégias

‘

várias, a escola agora passa ter um sentido mais amplo como instituição e significado identitário diferente das que são fora do muro dos presídios, recorre na possibilidade da prática pedagógica como elemento de reflexão profunda de reconfiguração social de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem

4.1 A prisão como máquina de produzir identidades

A prisão, historicamente concebida como espaço de contenção de condutas desviantes, consolidou-se como uma das mais emblemáticas instituições de controle social nas sociedades ocidentais modernas. Longe de funcionar como um mecanismo neutro de justiça, a realidade prisional se revela como uma engrenagem punitivista, que mais reforça desigualdades do que as combate. Michel Foucault (2014), ao analisar o surgimento da prisão moderna em Vigiar e punir, demonstra que, entre os séculos XVIII e XIX, a pena corporal pública foi gradualmente substituída por uma forma mais eficaz e insidiosa de punição: a disciplina. Essa nova lógica penal não mais se dirigia ao corpo físico, mas à alma e à subjetividade do indivíduo, instaurando uma vigilância contínua e uma normatização silenciosa dos comportamentos.

Nesse contexto, a prisão emerge como um espaço de produção de sujeitos. Segundo Foucault (2014), o cárcere não apenas isola fisicamente o indivíduo da sociedade, mas opera como uma máquina simbólica e disciplinar capaz de redefinir identidades. Trata-se de um local onde o tempo é rigidamente controlado, o espaço é vigiado de forma constante, e os discursos médico-psiquiátricos, jurídicos e pedagógicos atuam na construção da figura do “delinquente”. A punição, assim, deixa de incidir apenas sobre o ato e passa a moldar o ser. O preso é subjetivado como alguém essencialmente desviante, como se sua condição fosse natural e definitiva. A prisão torna-se, portanto, mais do que um instrumento de correção: é uma tecnologia social voltada à fabricação de uma identidade negativa.

Essa construção identitária, no entanto, não ocorre de forma aleatória. O sistema penal opera de maneira seletiva, aplicando-se com maior rigor a determinados segmentos sociais. Loïc Wacquant (2001), em As prisões da miséria, argumenta que o cárcere nas sociedades neoliberais cumpre a função de administrar os excedentes sociais; os pobres, os negros, os desempregados e os moradores de periferias urbanas que foram excluídos das promessas do mercado e das garantias do Estado de bem-estar. A prisão passa a ser o destino de populações que já viviam à margem, não por força do acaso, mas por um projeto político que substitui

‘

investimentos sociais por políticas de repressão e contenção. A punição recai, assim, não sobre o ato em si, mas sobre o perfil social do sujeito.

Nesse cenário, o cárcere se torna uma extensão das políticas de exclusão. Em vez de hospitais, escolas e centros de assistência, o Estado oferece celas. A prisão, portanto, não é uma exceção ou uma resposta emergencial, mas uma instituição que cumpre função central em uma política social regressiva. Wacquant (2001) é incisivo ao afirmar que o sistema penal não fracassa, como se costuma alegar, em sua função de correção; ao contrário, ele é bem-sucedido em sua verdadeira finalidade: produzir e reproduzir identidades estigmatizadas. A figura do "criminoso contumaz" é resultado dessa engrenagem, sendo construída tanto pelas práticas institucionais quanto pela espetacularização midiática e pelas ações seletivas das políticas de segurança pública.

A consequência dessa lógica é que o ex-detento carrega, mesmo após cumprir sua pena, uma marca social difícil de ser removida. O estigma da prisão o acompanha em sua trajetória, dificultando o acesso ao trabalho, à moradia, à educação e à própria dignidade. Como observa Foucault (2014), a prisão "fracassa ao corrigir, mas tem sucesso em produzir delinquentes". Trata-se de um fracasso declarado em termos de ressocialização, mas de um sucesso funcional na manutenção da ordem social excludente. A prisão cumpre, assim, sua tarefa simbólica: reafirmar quem pertence e quem deve ser excluído do corpo social.

Compreender a prisão como uma máquina de produção de identidades é, portanto, compreender que o encarceramento não apenas responde a uma infração legal, mas cria subjetividades, narrações e papéis sociais. A identidade criminal, nesse contexto, não é apenas atribuída de fora, mas é interiorizada como única forma possível de reconhecimento. Quando todas as demais portas de pertencimento social se fecham, o crime oferece um lugar de identidade. Nesse sentido, o sistema penal funciona como um mecanismo de subjetivação e exclusão ao mesmo tempo: molda o sujeito e o condena à marginalidade.

Essa análise crítica desafia as noções simplistas que reduzem o crime a uma escolha racional ou a um desvio individual. Ao contrário, evidencia que o crime, muitas vezes, é o resultado de um percurso social previamente traçado por estruturas de desigualdade e repressão. A prisão, nesse modelo, opera como o desfecho esperado de uma trajetória marcada pela negação de direitos. A identidade criminal não é apenas vivida; ela é, sobretudo, produzida.

‘

4.2 Educação no cárcere: entre o direito negado e a reconstrução de identidades

As contradições estruturais do sistema prisional brasileiro não podem ser compreendidas sem o reconhecimento de que o encarceramento contemporâneo é resultado de uma lógica histórica de exclusão que atravessa a formação social do Brasil. A prisão, como destaca Clarissa Nunes Maia (2009), não surge como um dispositivo neutro, mas como parte de um processo mais amplo de construção do Estado moderno brasileiro, no qual a população negra e pobre sempre ocupou a posição de alvo preferencial das políticas de controle e vigilância. Maia enfatiza que "a história das prisões no Brasil é também a história da desigualdade, da violência institucional e da produção de sujeitos considerados descartáveis" (MAIA, 2009, p. 17). Portanto, ao analisar o sistema prisional, não se trata apenas de identificar falhas pontuais de gestão, mas de compreender como essa instituição está inscrita em um projeto histórico de definição de quem tem direito à vida digna e quem será submetido às estruturas de punição.

Nesse cenário, a discussão sobre racismo estrutural torna-se inescapável. Silvio Almeida (2018) oferece a formulação conceitual mais precisa ao afirmar que o racismo, no Brasil, "não é um desvio ou uma anomalia, mas um modo de funcionamento das instituições" (ALMEIDA, 2018, p. 37). O autor argumenta que não existe separação entre desigualdade racial e organização do Estado: o racismo estrutura os modos de acesso à educação, saúde, trabalho, moradia e, fundamentalmente, de inserção no sistema de justiça criminal. Ele escreve: "o pertencimento racial determina, em larga medida, quem será abordado, quem será preso, quem será condenado e quem será esquecido pelo Estado" (ALMEIDA, 2018, p. 41). Assim, a seletividade penal que caracteriza o sistema prisional brasileiro não é resultado de um conjunto de coincidências, mas expressão direta de um projeto racializado de controle social.

A criminologia crítica, conforme analisada por Pires e Freitas (2019), aprofunda essa discussão ao evidenciar que as práticas penais no Brasil operam segundo uma lógica de rotulação (Labeling Approach), na qual determinados grupos sociais são pré-identificados como "perigosos", "suspeitos" ou "naturalmente criminosos". Para Pires e Freitas, o sistema penal no Brasil constitui o que chamam de "máquina de moer gente", produzindo seletivamente a criminalização de corpos negros, periféricos e empobrecidos (PIRES; FREITAS, 2019, p. 22). Eles afirmam que, na prática judicial brasileira, "a cor da pele funciona como critério informal de suspeição e culpabilidade" (PIRES; FREITAS, 2019, p. 47). Esse mecanismo de

‘

criminalização não se limita à punição, mas também à negligência: à omissão do Estado em oferecer direitos, oportunidades e reparações. A prisão é, portanto, o ponto culminante de uma política de abandono.

No caso específico da Bahia, essas contradições assumem contornos ainda mais intensos. Evidências recentes de órgãos de controle reforçam a dimensão racial da seletividade penal. Um relatório da Defensoria Pública do Estado da Bahia (DPE-BA), referente ao perfil das pessoas detidas em flagrante na capital, revelou que quase 97% dos presos são jovens negros, de baixa escolaridade e renda. Entre as mulheres detidas, o cenário se repete: 91,5% delas se declararam negras. Tais números são cruciais, pois demonstram que, na ponta do sistema de justiça, a cor da pele opera como um critério informal de suspeição e culpabilidade, ultrapassando a já elevada média nacional e evidenciando a seletividade penal desde a porta de entrada do sistema. Nilma Lino Gomes (2012) explica que este cenário é resultado de um processo estruturado de negação do direito à educação e à cidadania, no qual a juventude negra, desde a infância, enfrenta escolas precárias, racismo institucional, ausência de políticas públicas e criminalização de seus territórios. Como escreve a autora: “não é por acaso que a população negra constitui a maioria absoluta nas prisões; trata-se do resultado direto da exclusão histórica e do racismo institucionalizado” (Gomes, 2012, p. 54). Assim, a educação, ou a falta dela, é central para compreender o encarceramento.

É por isso que Clarissa Nunes Maia (2009) afirma que as prisões brasileiras não podem ser analisadas sem que se observe o atravessamento das desigualdades educacionais. A autora demonstra que a escolarização da população encarcerada, historicamente, sempre foi negligenciada pelo Estado, sendo tratada como atividade secundária, suplementar ou meramente disciplinar. Maia escreve que “a educação no cárcere foi concebida não como direito, mas como concessão; não como política pública, mas como mecanismo de controle” (MAIA, 2009, p. 63). Essa lógica permanece ainda hoje. A estrutura escolar intramuros, quando existe, funciona com escassez de professores, materiais didáticos limitados, falta de continuidade nas atividades e ausência de formação específica dos docentes para atuar em um ambiente marcado pela violência, pela vulnerabilidade social e pela violação contínua de direitos.

É aqui que a educação em prisões se conecta diretamente às contradições estruturais do sistema penal. Para Paulo Freire, “a educação é sempre um ato político, nunca neutro” (Freire,

‘

2005, p. 35). No cárcere, essa afirmação adquire contornos ainda mais urgentes, pois trabalhar com sujeitos privados de liberdade implica enfrentar a narrativa dominante que os define exclusivamente pelo delito. Freire afirma: “ninguém está condenado a ser o que é; a educação é sempre possibilidade de reinvenção” (Freire, 2005, p. 62). No entanto, essa possibilidade é sistematicamente negada quando o sistema prisional reduz a escola a um espaço burocrático de remição de pena, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.

Assim, a educação prisional precisa ser compreendida como uma prática de enfrentamento direto às contradições estruturais do racismo e da exclusão. Quando o ensino de História é inserido nesse cenário, ele se torna ferramenta fundamental para a reconstrução da identidade do sujeito encarcerado. Ao estudar temas como a diáspora africana, a escravidão, o pós-abolição, os movimentos negros e as lutas por direitos, o aluno reconhece que sua trajetória não é fruto de falhas morais individuais, mas de processos sociais de longa duração. Isso rompe com a ideologia do “fracasso individual”, permitindo que o sujeito se reconheça como parte de uma coletividade histórica e como agente capaz de reconstruir sua narrativa.

Nilma Lino Gomes (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação antirracista é uma forma de justiça cognitiva e reparação simbólica: “ensinar sobre a história da população negra é também ensinar sobre seus direitos e reconhecer sua humanidade” (GOMES, 2012, p. 78). Quando essa abordagem é aplicada no contexto prisional, ela contribui para a reconstrução subjetiva do educando e para o fortalecimento de vínculos que foram rompidos pela experiência da exclusão.

Do mesmo modo, a justiça restaurativa, fundamento central do trabalho desenvolvido representa uma alternativa pedagógica ao modelo punitivo. Pires e Freitas (2019) afirmam que a JR rompe com a lógica da violência institucional ao recolocar o diálogo, a narrativa e a responsabilização reflexiva no centro das relações humanas. No contexto educacional prisional, isso significa criar ambientes de escuta, elaboração de conflitos e reconstrução de sentidos, nos quais o ensino de História contribui para contextualizar os danos sofridos e os danos cometidos, sem reducionismos moralizantes.

Por fim, a articulação entre ensino de História, JR e tecnologias educacionais (como as ferramentas da plataforma Moodle) potencializa ainda mais a possibilidade de transformação pedagógica no cárcere. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem promove

‘

autonomia, autoria e participação, rompendo o isolamento pedagógico típico das escolas prisionais e permitindo que a formação docente se amplie de forma contínua. Como afirma Freire (2005), “não há educação libertadora sem diálogo”, e os recursos digitais, ao favorecerem trocas, produções e interações, operacionalizam esse diálogo dentro e fora das paredes da prisão.

Assim, as contradições do sistema prisional marcadas pelo racismo estrutural, pela exclusão educacional e pela negligência estatal não podem ser enfrentadas apenas com reformas administrativas, mas exigem uma transformação profunda no modo como concebemos a educação em prisões. O ensino de História, aliado à justiça restaurativa e às tecnologias digitais, oferece uma possibilidade concreta de reconstrução subjetiva, reparação histórica e reinvenção das trajetórias dos sujeitos privados de liberdade. É essa perspectiva crítica, profundamente ancorada em autores brasileiros e nas experiências de exclusão e resistência, que fundamenta e legitima a proposta deste trabalho.

4.3 Pertencimento no Crime: Comunidade, Proteção e Reconhecimento em um Contexto de Desumanização e Precarização dos Vínculos.

No complexo cenário das sociedades contemporâneas, marcadas por profundas desigualdades estruturais e dinâmicas de exclusão que se aprofundam, o crime emerge, para uma parcela significativa de sujeitos, não apenas como uma transgressão individual de normas ou uma mera busca por vantagens econômicas ilícitas. Configura-se, de forma intricada e por vezes paradoxal, como uma forma de pertencimento social, uma via de afirmação de identidade e, notavelmente, como um meio de acesso a um tipo de comunidade que lhes foi sistematicamente negada pelas vias institucionais legitimadas. Nesse contexto, a adesão ao universo da criminalidade não pode ser apreendida unicamente como uma decisão racionalmente motivada por ganhos materiais. É, antes, um processo complexo de inserção afetiva e simbólica, uma resposta contundente às ausências estruturais geradas pela falência do Estado em sua função protetiva, pela ineficácia da escola em promover inclusão e reconhecimento, pela desagregação familiar e pela incapacidade de outras instituições sociais em oferecer laços de solidariedade genuína e dignidade.

É precisamente nesse sentido que Zygmunt Bauman (1998), ao discorrer sobre os impactos e as características da modernidade líquida, lança luz sobre o progressivo esgarçamento dos vínculos sociais e a fragilidade inerente aos laços comunitários nas

‘

sociedades pós-industriais. Para Bauman, a fluidez das relações, a efemeridade das conexões humanas e a constante reconfiguração das estruturas sociais geram uma profunda e onipresente sensação de insegurança e desamparo.

A ausência de estruturas sólidas de apoio, de redes de solidariedade genuína e de reconhecimento social empurra parcelas crescentes da população para fora do círculo da cidadania ativa e dos projetos coletivos. Esse processo de marginalização contínua resulta na produção do que ele denomina “populações descartáveis”: indivíduos ou grupos sociais cujas vidas são consideradas supérfluas, sem utilidade produtiva ou valor social inerente aos olhos do sistema hegemônico, e que, portanto, são sistematicamente marginalizados e invisibilizados pelo sistema dominante. A instituição prisional, nesse sentido, torna-se um dos depósitos finais e mais evidentes para esses “descartados”, reforçando e solidificando seu status de não-pertencimento à sociedade formal.

Dentro dessa lógica implacável do descarte social e da fragilização dos laços, o universo do crime adquire uma função ambivalente e paradoxal: ao mesmo tempo em que representa uma transgressão flagrante da norma jurídica e moral estabelecida, ele oferece um tipo de abrigo, uma forma de proteção e um reconhecimento crucial a esses sujeitos historicamente excluídos e renegados. A “comunidade do crime”, em suas diversas manifestações, desde grupos de rua até facções organizadas, passa a operar como uma alternativa de pertencimento vital. Trata-se, em inúmeros casos, do único espaço onde esses indivíduos se sentem verdadeiramente valorizados, respeitados e, de alguma forma, seguros em meio à hostilidade social. Nesse espaço subterrâneo e à margem da legalidade, os códigos de conduta específicos, os símbolos de status (como tatuagens, gírias e vestimentas), os rituais de iniciação e as redes de lealdade mútua funcionam como poderosos dispositivos de coesão interna. Tais mecanismos, embora operem na ilegalidade, assemelham-se, em alguns casos, mostram-se mais efetivos do que os modelos institucionais convencionais de socialização que, por diversas razões, fracassaram em seu propósito original de integrar.

A solidariedade manifesta entre “irmãos de facção”, o respeito inquestionável aos líderes do tráfico, a partilha dos lucros de uma ação criminosa ou a cumplicidade diante dos riscos inerentes à “atividade” ilícita, constituem formas de convivência que, embora situadas à margem da legalidade, cumprem uma função comunitária fundamental: restaurar o sentimento

‘

de pertencimento e, mesmo que de forma distorcida e em bases violentas, reverter a desumanização imposta, conferindo um senso de dignidade.

Frantz Fanon (2008), em suas análises penetrantes sobre as dinâmicas coloniais de dominação, desumanização e a violência como resposta à opressão, oferece um arcabouço teórico complementar e potente para compreender essa busca por reconhecimento em contextos de subalternidade. Embora seu trabalho se situe primariamente no contexto histórico da colonização e da luta por libertação dos povos colonizados, o pensamento fanoniano revela-se extraordinariamente aplicável para entender as experiências periféricas e marginais nos centros urbanos contemporâneos. Fanon destaca que o sujeito oprimido, confrontado com a impossibilidade de obter reconhecimento legítimo por parte do sistema que o exclui e o aliena, tende a encontrar nas formas de resistência, incluindo, e por vezes principalmente, nas mais violentas e transgressoras, sendo uma via para se afirmar, para se fazer existir como sujeito autônomo e agente de sua própria história.

A ausência crônica de reconhecimento simbólico e material, a negação da própria humanidade, produz uma subjetividade dilacerada, profundamente fragmentada. As reconstruções dessa subjetividade, paradoxalmente, passam muitas vezes pela apropriação de identidades "negativas", como a do criminoso. O crime, nesse contexto, não é apenas um ato isolado de transgressão; ele é uma narrativa de afirmação existencial, uma resposta visceral à desumanização sistemática sofrida. Para Fanon, a violência pode, em situações extremas de opressão, ser percebida como um ato purificador e uma forma de recuperar a dignidade roubada, quando todas as outras vias de reconhecimento e ascensão foram bloqueadas e tornadas inacessíveis.

A partir dessa perspectiva teórica, que interconecta as ideias de Bauman e Fanon, a adesão ao universo da criminalidade não deve ser interpretada de maneira simplista como uma aberração moral ou uma falha de caráter individual inerente ao sujeito. É, antes, um complexo fenômeno social que denuncia de forma contundente a falência dos mecanismos formais e institucionais de integração social. Como afirma Bauman (1999), a modernidade, em seu ímpeto de progresso e em sua lógica utilitarista, paradoxalmente gerou mecanismos sofisticados de produção e descarte de populações inteiras, as quais são literalmente "empurradas para fora da sociedade útil" e dos circuitos de consumo e produção legítimos.

‘

A criminalidade, nesse contexto de “vidas supérfluas” e desprovidas de valor social atribuído pelo sistema, oferece uma espécie de contra-integração: o sujeito marginalizado, que se vê sem lugar, sem propósito ou sem reconhecimento no projeto de sociedade formal, encontra no crime a possibilidade concreta de existir como alguém, de ter um nome, de desempenhar um papel social (ainda que estigmatizado e perigoso) e de pertencer a um grupo que, de fato, o reconhece e o valoriza. O “nó” identitário intrínseco entre a exclusão social e o pertencimento ao crime revela, assim, a profundidade das fissuras, das contradições e das injustiças que perpassam o tecido social contemporâneo, expondo as entranhas de um sistema que segrega para depois punir.

A leitura cruzada e complementar de Fanon e Bauman permite, portanto, uma compreensão mais aprofundada: a adesão ao crime não é meramente produto da carência econômica, embora esta seja um fator agravante e frequentemente catalisador. É, acima de tudo, o resultado de uma profunda precarização do reconhecimento humano, um reflexo da negação da subjetividade e da dignidade. Em uma sociedade que, em sua lógica neoliberal e excludente, naturaliza a desigualdade, invisibiliza a dor, o sofrimento e as aspirações dos sujeitos subalternizados, o crime se estabelece como um espaço simbólico de reumanização para aqueles que foram previamente desumanizados pelas instituições e pela estrutura social.

O reconhecimento obtido dentro da lógica criminal, ainda que violento, efêmero e profundamente estigmatizado aos olhos da sociedade dominante, emerge como uma resposta pungente e imediata à ausência de reconhecimento nas esferas institucionais e formais. A “fraternidade” da “quebrada”, o respeito conquistado na “atividade”, o poder simbólico da arma ou do dinheiro ilegalmente obtido são, em última instância, expressões desesperadas e trágicas de uma busca incessante por dignidade, por visibilidade e por um lugar no mundo que lhes foi sistematicamente negado.

Reconhecer essa dinâmica complexa e multifacetada não significa, de forma alguma, justificar a prática do crime ou relativizar seus impactos negativos sobre a sociedade e as vítimas. Significa, ao invés disso, compreender de maneira crítica que a própria estrutura social, em suas falhas, contradições e omissões, produz, de forma constante e implacável, sujeitos para o crime. Ao lhes oferecer pouquíssimas ou nenhuma alternativa de pertencimento legítimo e digno, o sistema empurra esses indivíduos para as margens, onde outras lógicas de organização e validação emergem. Se o Estado, em sua função primordial, fracassa em garantir os direitos

‘

básicos, em promover justiça social e em assegurar uma cidadania plena e equitativa para todos, não é de se surpreender que outros sistemas de pertencimento, ainda que violentos, precários e à margem da lei se apresentem como opções viáveis e, para muitos, até desejáveis.

A identidade construída no crime é, portanto, uma resposta às profundas ausências e omissões do mundo formal: uma maneira de ser visto, de ser respeitado e, paradoxalmente, de sobreviver à implacável e desumanizadora exclusão. Esta compreensão é fundamental para qualquer proposta de intervenção educacional que almeje a *emancipação* e a *restauração* da cidadania plena desses indivíduos.

A formação da identidade criminal precisa ser entendida como um processo complexo e em constante transformação, que envolve vários elementos: desde as ações do indivíduo até a maneira como a sociedade interpreta essas ações, aplica rótulos institucionais e impõe consequências que afetam profundamente a vida da pessoa. O crime, nessa perspectiva, não pode ser visto apenas como uma decisão pessoal isolada. Ele é, em grande parte, resultado de como a sociedade escolhe enxergar determinados comportamentos e, principalmente, certos grupos sociais. O sistema penal, nesse contexto, não atua de forma neutra ou simplesmente como resposta às infrações. Ao contrário, ele funciona como um dos principais mecanismos de produção de identidades desviantes, reforçando e perpetuando uma estrutura social marcada pela exclusão.

Compreender esse funcionamento é essencial para que possamos repensar as políticas públicas voltadas à segurança e à justiça. Em vez de seguir uma lógica punitiva e baseada apenas na punição e no afastamento, é necessário construir ações que acolham, incluam e reconheçam a dignidade daqueles que foram historicamente marginalizados. Isso significa criar possibilidades reais de restauração e reintegração social, rompendo com os estigmas que aprisionam essas pessoas muito além dos muros da penitenciária.

4.4 O Ensino de História no Cárcere: Trajetórias, Políticas Curriculares e a Potencialidade da Justiça Restaurativa para a Reconstrução de Identidades

O currículo de história, quando formatado e direcionado para pessoas privadas de liberdade, necessita de uma abordagem diferenciada, que considere as particularidades desse público e promova a reflexão sobre suas vivências e trajetórias sociais adversas. Segundo Basil Bernstein (1990), "o currículo regula o conhecimento ao determinar o que é considerado 'oficial'

‘

e 'válido'. No contexto prisional, essa regulação precisa ser flexibilizada para integrar as experiências e perspectivas dos internos, tornando o ensino mais significativo e conectado à realidade desses indivíduos. A rigidez do currículo tradicional não atende às necessidades específicas dos apenados, que vivem em um ambiente de privação de liberdade e toda hostilidade que um cárcere proporciona tornando desafiador o processo de ensino aprendizagem.

A construção curricular para pessoas deve partir do reconhecimento de que a educação em prisões não pode ser uma simples transposição do ensino regular. Como apontam Arroyo e Dallabrida (2011), "a educação de jovens e adultos em espaços de privação de liberdade demanda estratégias pedagógicas que levem em conta as experiências de vida e as condições de aprendizagem dos sujeitos" (Arroyo; Dallabrida, 2011, p. 35). Dessa forma, é essencial considerar a heterogeneidade dos internos, que possuem diferentes graus de escolarização, distintos níveis de interesse e experiências de vida marcadas por processos de marginalização social. Esse fator exige uma flexibilização curricular que permita maior autonomia na escolha dos conteúdos e metodologias.

O ensino de História para apenados deve romper com a estrutura tradicional da "educação bancária" criticada por Paulo Freire (1996), em que o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos. Em vez disso, deve-se buscar um ensino dialógico e problematizador, que envolva os internos como sujeitos ativos na construção do saber, ou seja tratamos aqui de escolhas, dessas temos a seleção de conteúdos que deve ser feita de maneira crítica, evitando narrativas eurocêntricas e hegemônicas que negligenciem as experiências das classes populares e dos grupos historicamente marginalizados, observando isto como bem destaca Michael Apple (2006), "o currículo nunca é neutro; ele reflete e perpetua relações de poder" (APPLE, 2006, p. 23). Ora tratamos de grupos marginalizados que de fato necessita cumprir suas penas e que na educação haja uma inclusão e uma reeducação capar de achar no ensino de história possibilidades de sair dessa margem que afeta negativamente tanto individuo quanto a sociedade.

No ambiente prisional o currículo que segue as bases e paramentos de um currículo comum, contudo adequar o ensino de história para atender demandas urgentes são vitais para alcançar seus objetivos e estruturar métodos para alcançar essas pessoas que privadas de liberdade enxergam , essa reflexão se torna ainda mais relevante, pois permite que os internos

‘

compreendam como as estruturas sociais e históricas contribuíram para sua exclusão e criminalização. A inclusão de temas como a escravidão, a luta por direitos civis e a formação das periferias urbanas pode ajudar os apenados a entenderem sua própria trajetória dentro de um contexto histórico mais amplo.

A abordagem crítica do ensino de História pode ser uma ferramenta para que os internos se reconheçam como agentes históricos e compreendam os processos que levaram à sua condição atual. Segundo Schmidt e Garcia (2015), "a História ensinada nas prisões precisa permitir que os internos compreendam como sua posição social foi construída ao longo do tempo, possibilitando um olhar crítico sobre sua própria trajetória" (Schmidt; Garcia, 2015, p. 87). Isso implica em um currículo que vá além da simples transmissão de informações, promovendo reflexões sobre desigualdade social, racismo estrutural, políticas de encarceramento em massa e outros fatores que impactam a população carcerária.

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento de uma abordagem que valorize a memória e a identidade dos internos. O ensino de História pode contribuir para que os apenados compreendam sua posição na sociedade e reflitam sobre suas trajetórias. Giroux (1997) enfatiza que "o currículo deve ser um espaço de resistência e transformação", permitindo que os alunos questionem as normas impostas e se apropriem do conhecimento de maneira emancipatória. Nesse sentido, a educação prisional deve ser vista como uma oportunidade para os internos reconstruírem suas identidades e se reconhecerem como sujeitos capazes de transformar suas vidas.

A valorização da memória individual e coletiva no ensino carcerário assume um papel transformador quando articulada com as narrativas históricas marginalizadas. Como afirma Pollak (1989), "a memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade" (POLLAK, 1989, p. 204), e seu resgate no contexto prisional permite que os internos ressignifiquem suas experiências à luz de processos sociais mais amplos. Projetos que integram história oral, como os propostos por Thompson (1987) ao estudar a classe operária, demonstram como as vozes silenciadas podem desafiar versões hegemônicas da História. Ao trabalhar com as trajetórias dos apenados, o ensino de História não apenas humaniza seus sujeitos, mas também revela as estruturas que produziram suas exclusões então suas identidades de representações se projeta para uma necessidade curricular que contemple todas anuências de uma representação de identidade desvinculada do crime, para que ele se veja em outras versões que construa uma

‘

cidadania identitária social que respeite os limites da lei em uma perspectiva de remissão de valores representativa.

A valorização de um ensino de história que dar ênfase as identidades dos apenados pode ser trabalhada por meio de projetos pedagógicos que incentivem a pesquisa sobre suas histórias de vida, a produção de textos autobiográficos e a análise de experiências comunitárias. Segundo Hooks (1994), "a educação libertadora precisa partir do reconhecimento da identidade dos sujeitos como ponto de partida para a construção do conhecimento" (HOOKS, 1994, p. 57). Quando os internos percebem que suas experiências são dignas de estudo e reflexão, o processo educativo se torna mais significativo e envolvente, possibilitando novas perspectivas pós cárceres mas que essa mudança pode ocorrer por meio da jornada educacional nas escolas de unidades penais.

As experiências de vidas que é invocado na discussão da identidade e da memória não é da vida de crimes dos sujeitos do sistema penal, ela sem dúvida é elemento situante da condição do sujeito encarcerado, o reconhecimento da sua memória trás o trajeto que o levou para o presídio, as suas escolhas e suas reponsabilidades consequências delas e também refletir também das suas faltas de opções de escolhas que contribuíram do seu desvio de conduta legal e de que maneira essa consciência desse processo pode ressignificar um nova identidade ao sujeito e consequentemente a formação de uma memória que o leve a valores positivos de cidadania, respeito, empatia e humanização das relações para com ele e dele para outras pessoas que futuramente o conviverão.

5. DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS CURRICULARES

A educação no sistema prisional brasileiro constitui um dos maiores desafios no campo das políticas públicas educacionais. Historicamente, a população carcerária tem sido relegada à invisibilidade social, vivenciando ciclos de violência estrutural e a constante negação de direitos básicos. Nesse contexto, o ensino de História desempenha um papel crucial, sendo um espaço propício para a reconstrução identitária, para a preservação da memória coletiva e para o exercício crítico da cidadania.

É importante a reflexão aprofundada sobre as possibilidades e limitações do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em unidades prisionais, considerando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular

‘

(BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e outras base legais tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) garantem formalmente o direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade. No entanto, como aponta Foucault (1975), a prisão opera sob uma lógica contraditória: ao tentar normalizar os corpos por meio do controle, exclui-os ao mesmo tempo de direitos fundamentais. Essa tensão se reflete na educação prisional, onde, apesar das diretrizes legais – como a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e as Regras de Mandela (ONU, 2015) –, a realidade das salas de aula nos presídios é permeada por desafios estruturais, que vão desde a escassez de recursos até a falta de formação docente adequada para lidar com as especificidades desse público, enfim os desafios são múltiplos, ainda que as bases legais e normativas do ensino em prisões esteja avançada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA, no início dos anos 2000, já indicavam a necessidade de um ensino de História que partisse das experiências concretas dos educandos, valorizando suas trajetórias e incentivando o pensamento crítico. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia freiriana, que compreende a educação como uma prática de liberdade (Freire, 1987). No sistema prisional, onde os estudantes carregam histórias marcadas por violências e exclusões, o ensino de História pode ser um instrumento de ressignificação tanto pessoal quanto coletiva. Como destaca Arroyo (2005), a EJA não pode ser vista como uma educação compensatória, mas como um direito inalienável, que deve considerar os sujeitos em sua integralidade.

A BNCC, homologada em 2018, trouxe avanços ao estabelecer competências gerais que valorizam o pensamento crítico e a cidadania ativa. No entanto, sua estrutura padronizada mostra-se limitada quando aplicada ao contexto prisional. Giroux (1986) alerta para os riscos de currículos excessivamente normativos, que podem silenciar as vozes marginalizadas, ao invés de amplificá-las. Em ambientes como os presídios, onde os estudantes possuem percursos educacionais interrompidos e vivências marcadas pela desigualdade, um currículo rígido e fragmentado por séries pode se tornar mais um mecanismo de exclusão. Nesse sentido, os educadores têm um papel central em ressignificar a BNCC, adaptando-a às realidades locais e utilizando-a como ferramenta para discutir temas como justiça social, direitos humanos e histórias de resistência – abordagens essas que têm respaldo no DCRB da Bahia, com sua ênfase nas matrizes africanas, indígenas e populares.

‘

O Documento Curricular Referencial da Bahia, ao propor um ensino de História que valoriza as lutas e culturas negras, indígenas e periféricas, representa um importante contraponto à homogeneização curricular. Como lembra Almeida (2018), o racismo estrutural no Brasil se reflete também no sistema prisional, onde a maioria da população carcerária é negra e pobre. Um currículo que discuta a escravidão, os quilombos, as revoltas populares e as desigualdades regionais permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, e não apenas como "detentos". Essa abordagem é essencial para romper com o estigma que recai sobre os apenados e construir uma educação que, nas palavras de Freire (1987), seja "ato de amor e coragem".

Essa "coragem" citada por Freire revela ao sujeito a consciência de si, o reconhecimento da própria existência enquanto ser histórico e inacabado. Diferentemente das leituras distorcidas que acusam equivocadamente as concepções freirianas de “vitimizar” o indivíduo, o que se destaca é justamente a valorização de uma consciência crítica e autocrítica. No contexto da pessoa privada de liberdade, isso implica reconhecer o desvio de conduta, compreender as regras sociais, mas também sensibilizar o sujeito por meio de um ensino que problematize não apenas suas condições atuais de vida, mas também sua trajetória, os contextos que o atravessaram e as múltiplas interferências que contribuíram para sua situação atual, refletindo assim, diz Freire:

> A consciência do oprimido não é só consciência do oprimido, mas também a consciência do opressor. A descoberta de que o homem, como ser histórico, como ser social, é feito e faz a sua história, pode levá-lo à consciência crítica. Não há consciência verdadeira sem o compromisso com a transformação do mundo. (Freire, 1987, p. 74).

Trata-se de promover uma educação que estimule a responsabilização individual, mas que também evidencie as responsabilidades do Estado, especialmente quando este falha em prover direitos básicos como saneamento, lazer, educação, saúde, emprego e renda. Tais ausências poderiam ter conduzido a outros desfechos, tanto no plano individual (pensando no "eu" do sujeito), quanto no plano coletivo (considerando a massa carcerária, uma das maiores do mundo). Essa realidade é expressão de um fracasso social coletivo, resultado da articulação de diversos elementos que se interseccionam, como desigualdade estrutural, racismo, exclusão social e ausência de políticas públicas efetivas.

‘

5.1 Ensino de História e uma justiça restaurativa por meio de práticas emancipatórias

As potencialidades emancipadoras do ensino de História nas prisões enfrentam diversos desafios concretos. A precariedade das estruturas físicas, a rotatividade de professores e a dinâmica carcerária – caracterizada por transferências constantes e regimes disciplinares rígidos que dificultam a consolidação de projetos pedagógicos de longo prazo. Como observa Lemgruber (1999), a escola na prisão se encontra em uma posição ambivalente: por um lado, pode ser um espaço de controle; por outro, pode se tornar um território de resistência. Experiências como as oficinas de história oral, os círculos de leitura com autores marginalizados (como Carolina Maria de Jesus ou Lima Barreto) e os debates sobre justiça restaurativa (ZEHR, 2002) demonstram que, mesmo em condições adversas, é possível construir uma educação significativa e o ensino de história em especial tem em sua essência uma potência na humanização e um despertar de consciência que contribui na restauração da cidadania dos sujeitos no espaço escolar prisional quando bem conduzido os processos de ensino aprendizagem.

A integração entre justiça restaurativa e ensino de História nas unidades prisionais representa uma potente ferramenta pedagógica para ressignificar trajetórias e promover processos educativos emancipatórios. Como destaca a Cartilha do CNJ (2023), a justiça restaurativa "visa à reparação dos danos e à reconstrução de vínculos sociais rompidos", princípio que dialoga profundamente com a função social do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, o ensino de História deixa de ser mera transmissão de conteúdos para se tornar espaço de reflexão crítica sobre violências estruturais e possibilidades de transformação pessoal e coletiva.

A abordagem restaurativa no ensino carcerário encontra respaldo teórico em Howard Zehr (2002), considerado pai da justiça restaurativa, e em autores como Kay Pranis (2005), que desenvolveu os círculos de paz como metodologia dialógica. No contexto histórico-educacional, essa proposta ganha contornos específicos ao trabalhar com conceitos como memória, reparação e responsabilização ativa. Como aponta a Cartilha do CNJ (2023, p. 17), "o processo restaurativo valoriza a escuta ativa e o diálogo como instrumentos de transformação de conflitos", elementos que podem ser incorporados às aulas de História através de debates sobre processos sociais que geraram exclusão e resistência.

‘

John Braithwaite (1989), em sua teoria do republicanismo restaurativo, argumenta que a justiça deve promover a reintegração social através do reconhecimento mútuo de dignidade. Transposto para o ensino de História, esse princípio sugere uma abordagem que contemple tanto as violências estruturais que marcaram a formação brasileira quanto as diversas formas de organização e luta dos grupos marginalizados. A análise de movimentos como a Revolta da Chibata ou as comunidades quilombolas, por exemplo, permite discutir conceitos restaurativos de reparação histórica e construção de alternativas à violência.

A prática educativa restaurativa no cárcere enfrenta o desafio de superar visões estereotipadas sobre a população prisional. Como observa a Cartilha do CNJ (2023), é fundamental "reconhecer nos apenados sua condição de sujeitos de direitos e de transformação". Nesse sentido, o ensino de História pode contribuir ao trabalhar biografias de figuras que viveram processos de prisão e superação, como Graciliano Ramos ou Nelson Mandela, demonstrando que as identidades não são estáticas, mas em constante construção. Essa abordagem ecoa os princípios de Zehr (2002) sobre a importância de narrativas que permitam ressignificar o passado.

Os círculos restaurativos, metodologia desenvolvida por Pranis (2005), oferecem um modelo concreto para aplicar essa perspectiva nas aulas de História. Através de encontros dialógicos sobre temas como escravidão, ditadura militar ou violência urbana, os estudantes podem relacionar processos históricos com suas experiências pessoais, num exercício de "responsabilização ativa" (BRAGA, 2021). A Cartilha do CNJ (2023) destaca que essa metodologia "estimula a reflexão sobre consequências e a busca coletiva por soluções", aspecto fundamental para uma educação histórica que vise à emancipação.

Ainda sobre os círculos restaurativos, é importante evidenciar que os mesmos representam uma abordagem inovadora e eficaz para promover um ensino de história mais crítico e contextualizado. Esse método, ao criar um espaço de diálogo respeitoso, permite que os estudantes se envolvam diretamente com temas históricos relevantes, como a escravidão, a ditadura militar e a violência urbana, ao mesmo tempo em que podem refletir sobre como esses eventos históricos impactam suas próprias vidas por exemplo. Segundo Pranis (2005), a proposta dos círculos restaurativos vai além de um simples debate; trata-se de uma oportunidade para que os participantes, ao compartilharem suas vivências, compreendam as relações de poder e as consequências dos eventos históricos, trazendo a História para o presente e conectando-a

‘

com suas experiências individuais, sendo assim para uma melhor definição para esse contexto temos:

> Os círculos restaurativos não se limitam a serem um espaço de discussão; eles são uma oportunidade para os participantes se reconectarem com sua própria humanidade e com a dos outros, ao refletirem sobre as consequências de suas ações e decisões. Este processo de escuta ativa e diálogo aberto permite que os indivíduos assumam responsabilidade por suas ações de forma coletiva, criando um ambiente propício para a cura e a reconstrução das relações interpessoais. *(*Pranis, 2005, p. 45).

Essa proposta de abordagem ativa e participativa é o que torna os círculos restaurativos um recurso pedagógico poderoso no ensino de História. A metodologia proposta por Pranis (2005) promove uma "responsabilização ativa", conceito abordado por Braga (2021), que enfatiza o papel do estudante como sujeito de sua aprendizagem e reflexão crítica. Ao discutir temas como a ditadura militar ou a violência urbana, por exemplo, os educandos não apenas revisitam o passado, mas também reexaminam suas próprias histórias de vida, compreendendo melhor as implicações dessas questões em suas realidades. Isso permite que o ensino de História não se limite a um relato de fatos distantes, mas se torne um processo de transformação pessoal e coletiva.

A Cartilha do CNJ (2023) corrobora a importância desse tipo de abordagem, ressaltando que os círculos restaurativos incentivam uma reflexão sobre as consequências das ações passadas e promovem a busca conjunta por soluções para os problemas atuais. No contexto da educação prisional, essa prática se torna ainda mais relevante, pois oferece aos estudantes uma chance de reconfigurar suas identidades e compreender o papel que desempenham na sociedade. A metodologia não apenas promove uma reflexão crítica sobre o passado, mas também possibilita que os participantes se vejam como sujeitos capazes de agir no presente para mudar suas realidades. Assim, os círculos restaurativos se tornam um caminho para uma educação histórica que vai além do ensino tradicional, que frequentemente ignora as especificidades dos alunos em contextos como o prisional.

Além disso, a abordagem restaurativa também dialoga com a noção de educação como formação para a cidadania ativa, proposta por Giroux (1986). O autor defende que a educação deve ser uma ferramenta para questionar as estruturas de poder e fomentar a ação transformadora dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido, os círculos restaurativos oferecem uma metodologia que não apenas permite uma análise crítica do passado, mas também propõe

‘

soluções concretas e coletivas para os problemas sociais enfrentados pelos alunos. Ao criar um espaço onde as vozes dos participantes são ouvidas e respeitadas, os círculos restaurativos possibilitam um aprendizado significativo, baseado na troca de experiências e na construção conjunta de novas formas de entender o mundo. No entanto a prática educativa restaurativa no cárcere enfrenta o enorme desafio de desconstruir visões estereotipadas que historicamente marginalizaram e desumanizaram a população privada de liberdade. Como enfatiza a Cartilha da Educação no Sistema Prisional (CNJ, 2023):

> Reconhecer a pessoa privada de liberdade como sujeito de direitos, em condição de vulnerabilidade, e não como mero objeto de punição, reafirmando o direito à educação como fundamental para a sua reintegração social. A educação, nesse contexto, é compreendida como um instrumento de emancipação, capaz de gerar autonomia e de possibilitar que o apenado reconstrua seu projeto de vida a partir da reflexão crítica sobre sua história e sua identidade (CNJ, 2023, p. 10).

Essa abordagem desafia o modelo punitivista convencional, criando oportunidades para metodologias reparadoras que visam reinterpretar percursos e reestruturar subjetividades. A disciplina histórica, ao analisar movimentos sociais de luta, libertação e mudança estrutural, permite que os indivíduos em privação de liberdade entendam os mecanismos temporais da evolução societária e reconheçam em suas próprias experiências a capacidade de transformação e reelaboração de seus futuros. De acordo com Zehr (2002), a narrativa restaurativa é central para o processo educativo, pois:

> A justiça restaurativa acredita que contar histórias pessoais — tanto das vítimas quanto dos ofensores — é crucial para a cura e para a transformação. Narrativas não apenas permitem que as feridas sejam reconhecidas e validadas, mas também oferecem uma oportunidade para que todos os envolvidos possam ressignificar o passado, reinterpretar suas escolhas e construir novos significados para sua existência em sociedade (Zehr, 2002, p. 40).

A utilização da história de vida como ferramenta pedagógica atende também ao princípio de reconhecimento da identidade em constante construção, conforme apontado por Pollak (1989) ao refletir sobre memória e identidade social. Nesse sentido, o ensino de História assume a função de abrir possibilidades de reconstrução da autoimagem do apenado.

O desafio da prática educativa restaurativa, entretanto, não se restringe ao campo da metodologia. Ele implica também um reposicionamento ético e político do educador, que deve atuar conforme os princípios da educação libertadora propostos por Paulo Freire. Como pontua

‘

Freire, "a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo", e, por isso, "não há, portanto, educação neutra" (Freire, 1987, p. 77). A proposta freiriana reafirma que a educação não pode ser reduzida a um instrumento técnico-administrativo de controle ou mera transmissão de conteúdos. Pelo contrário, no contexto prisional, ela deve ser ferramenta de resistência e de emancipação, outro que corrobora nesse pensamento é Boaventura de Sousa Santos (2009) complementa essa respectiva visão ao afirmar que a superação da exclusão passa necessariamente pela valorização dos saberes marginalizados. Ele destaca:

> O reconhecimento das epistemologias do Sul implica admitir que os conhecimentos produzidos por grupos historicamente excluídos têm validade própria. Sem essa validação, o sistema educacional corre o risco de continuar a reproduzir desigualdades, mesmo quando pretende promover a inclusão e a cidadania (Santos, 2009, p. 22).

Garantir o acesso à educação de qualidade no sistema prisional, portanto, não é apenas uma obrigação legal (como previsto na Lei de Execução Penal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mas também um passo essencial para a ampliação das liberdades dos apenados, entretanto, ainda existem diversos obstáculos. Wacquant (2001) alerta que a expansão do encarceramento está ligada a políticas de gestão da marginalidade social, as quais tornam ainda mais difícil promover processos restaurativos reais no interior das instituições prisionais. Portanto, o ensino de história nesse contexto deve ser também uma prática de denúncia, crítica e transformação social.

Esse processo de construção coletiva se alinha também com os princípios da "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire (1987), que propõe um modelo de educação baseado no diálogo e na interação entre educador e educando. Para Freire, a educação deve ser uma prática libertadora, que permite aos estudantes questionarem as relações de poder e se tornarem agentes de mudança. Nos círculos restaurativos, esse princípio é colocado em prática ao permitir que os alunos não apenas absorvam conteúdos, mas também participem ativamente da construção do conhecimento. Isso fortalece a ideia de que o ensino de história pode ser um processo de autoconhecimento e de emancipação, permitindo que os alunos se vejam como protagonistas de sua própria trajetória histórica.

A prática educativa restaurativa no cárcere, ao integrar os princípios freirianos, restaurativos e críticos, proporciona não apenas a ressignificação das trajetórias individuais dos

‘

apenados, mas também a contestação de estruturas sociais excludentes, abrindo espaço para um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

Entendendo um educação/justiça restaurativa nas aulas de história não só enriquece o conteúdo abordado, mas também propicia uma reflexão profunda sobre o papel da educação na transformação social. Ao trabalhar com temas históricos fundamentais, como a escravidão e a ditadura militar, esses círculos permitem que os alunos se conectem com o passado de maneira pessoal e crítica, ao mesmo tempo em que oferecem a possibilidade de compreender e agir sobre as questões que afetam suas vidas hoje. Essa abordagem, que promove o diálogo, a reflexão coletiva e a ação, constitui uma ferramenta valiosa para a emancipação dos estudantes, especialmente aqueles que estão em situação de privação de liberdade, fornecendo a eles os meios necessários para reconstruir suas próprias histórias e contribuir para a mudança social.

A dimensão comunitária da justiça restaurativa, enfatizada por Braithwaite (2002), sugere que o ensino de História nas prisões deve ultrapassar os muros do cárcere. Projetos que conectem os estudantes com suas comunidades de origem através da pesquisa histórica local ou da reconstrução de memórias familiares podem criar pontes entre passado, presente e futuro. Como observa a Cartilha do CNJ (2023, p. 25), "a verdadeira reinserção exige o reconhecimento do egresso como parte ativa da comunidade", processo que o conhecimento histórico pode fundamentar e potencializar.

Os desafios para implementação dessa abordagem são significativos, incluindo desde a formação docente até a estrutura física das prisões. No entanto, como demonstram experiências piloto citadas na Cartilha do CNJ (2023), os resultados justificam o investimento: redução de reincidência, aumento da autoestima e desenvolvimento de habilidades sociais. O ensino de história, quando aliado aos princípios restaurativos, deixa de ser atividade complementar para se tornar eixo central no processo de reconstrução social de ensino objetivando na remissão e ressignificação dos sujeitos.

6. O CURSO COMO PRODUTO EDUCACIONAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o curso desenvolvido na plataforma moodle como produto educacional do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Parte-se da compreensão de que, no âmbito do mestrado profissional, o produto

‘

não se restringe a um material didático ou a um recurso técnico isolado, mas se configura como uma proposição pedagógica estruturada, fundamentada teoricamente, ancorada em uma experiência concreta de formação e orientada para a transformação das práticas docentes.

Nesse sentido, o curso é concebido como uma resposta formativa às demandas reais da educação escolar em contextos prisionais, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), campo historicamente marcado por desigualdades, descontinuidades institucionais e escassez de políticas públicas voltadas à formação específica de seus professores(as). Ao assumir essa intencionalidade, o produto educacional se alinha à função social do ProfHistória, que, conforme previsto em sua concepção, busca articular produção acadêmica, prática docente e intervenção qualificada no espaço escolar (formais e não formais).

A elaboração do curso resulta da articulação entre a trajetória profissional do pesquisador, a leitura crítica do contexto da educação em prisões no estado da Bahia e o referencial teórico que sustenta o trabalho final. Trata-se, portanto, de um produto educacional situado, construído a partir de problemas concretos vivenciados no cotidiano escolar em prisões e orientado por uma perspectiva formativa que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a autoria docente.

6.1 Caracterização do produto educacional

O produto educacional materializa-se em um curso de formação continuada**,** ofertado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio da plataforma Moodle, com carga horária total de 20 horas, distribuídas entre atividades assíncronas e cinco encontros síncronos. O curso foi organizado em 03 módulos que articulam ensino de História, Justiça Restaurativa (JR) e uso pedagógico de tecnologias digitais, mobilizando ferramentas como fóruns de discussão, atividades interativas H5P, jogos digitais, além da produção e socialização de planos de aula e sequências didáticas elaboradas pelos cursistas.

Enquanto produto do mestrado profissional, o curso apresenta características que o qualificam como tal: (a) responde a uma demanda concreta do campo educacional, evidenciada pela ausência de programas sistemáticos de formação continuada voltados a professores(as) que atuam no sistema prisional; (b) possui intencionalidade pedagógica explicitada em seus objetivos, conteúdos e metodologias; (c) é passível de reaplicação e adaptação a outros

‘

contextos educacionais similares; e (d) produz registros formativos; interações, produções pedagógicas e reflexões docentes e que permitem análise crítica de seus efeitos formativos.

A escolha do Moodle não se deu apenas por sua difusão institucional, mas por sua potencialidade enquanto ambiente formativo interativo**,** capaz de favorecer processos de colaboração, diálogo e troca de experiências entre professores(as) que atuam em diferentes unidades prisionais baianas e que se aplicaria em qualquer outra perfeitamente. Conforme destaca Kenski (2012), os ambientes virtuais de aprendizagem, quando concebidos a partir de uma intencionalidade pedagógica clara, podem ampliar as possibilidades de interação e construção coletiva do conhecimento, superando uma lógica meramente transmissiva do uso das tecnologias.

6.1.2. Finalidade formativa da proposta

A finalidade central do produto educacional é contribuir para o fortalecimento da formação continuada de professores(as) que atuam em contextos prisionais**,** oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos que dialoguem com as especificidades desse campo de atuação. Diferentemente de formações prescritivas ou descontextualizadas, o curso foi concebido como espaço de reflexão coletiva, no qual os(as) professores(as) são reconhecidos como sujeitos de saber e produtores de conhecimento pedagógico.

Essa concepção dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem a formação docente deve estar ancorada na reflexão crítica sobre a prática, compreendida como movimento permanente de ação e reflexão. No contexto prisional, tal perspectiva assume relevância ampliada, uma vez que o trabalho docente é atravessado por tensões institucionais, limitações materiais e desafios éticos que exigem do professor uma postura crítica, sensível e politicamente comprometida.

Além disso, a proposta formativa busca problematizar o lugar da educação escolar no sistema prisional, rompendo com concepções meramente compensatórias ou disciplinadoras. Ao articular o ensino de História com princípios da JR, o curso propõe práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo e a reconstrução de sentidos, deslocando a lógica punitiva para uma abordagem educativa centrada na dignidade humana e na responsabilização reflexiva. Público-alvo: professores que atuam em escolas no sistema prisional

‘

O público-alvo do produto educacional é constituído por professores da educação básica que atuam em escolas vinculadas ao sistema prisional**,** majoritariamente na modalidade EJA, distribuídos em diferentes conjuntos penais do estado da Bahia. Trata-se de um grupo profissional heterogêneo quanto à formação inicial e ao tempo de atuação no cárcere, mas que compartilha desafios estruturais semelhantes, como a precariedade das condições de trabalho, a ausência de formação específica e o isolamento pedagógico. Miguel Arroyo (2017) destaca que a EJA deve ser compreendida como um campo de direitos e de responsabilidade pública, o que implica reconhecer os sujeitos que nela atuam, educandos e educadores, como portadores de trajetórias marcadas por processos históricos de exclusão. No contexto prisional, essa dimensão é intensificada, exigindo do professor uma formação que vá além dos conteúdos disciplinares e contemple aspectos éticos, políticos e relacionais da prática pedagógica e suas particularidades.

O curso foi planejado considerando essa diversidade territorial e institucional, promovendo a interação entre professores que atuam em diferentes macro-regiões do estado e em distintas realidades prisionais. Ao reunir esses profissionais em um mesmo ambiente formativo, o produto educacional contribui para a constituição de uma comunidade de aprendizagem, na qual saberes experienciais, práticas pedagógicas e referenciais teóricos se articulam.

6.1.3. Articulação com o referencial teórico

O produto educacional mantém relação direta e orgânica com o referencial teórico que sustenta todo trabalho final do mestrado. As discussões sobre educação em prisões, ensino de História, formação docente, identidades e justiça restaurativa encontram, no curso, uma materialização prática, permitindo observar como tais referenciais se traduzem em propostas formativas concretas.

A concepção do ensino de História adotada no curso dialoga com perspectivas críticas que compreendem a disciplina como instrumento de leitura do mundo e de problematização das narrativas hegemônicas, especialmente aquelas que historicamente contribuíram para a criminalização e a marginalização de determinados grupos sociais. A JR, por sua vez, oferece fundamentos ético-pedagógicos para a construção de práticas educativas baseadas na escuta, no reconhecimento do outro e na reconstrução de vínculos, aspectos centrais no contexto prisional.

‘

No campo da formação docente mediada por tecnologias, o curso se ancora em concepções que compreendem o AVA como espaço de interação, autoria e produção de sentidos, e não apenas como suporte técnico. Assim, o produto educacional reafirma o papel do mestrado profissional como espaço de produção de conhecimento aplicado, articulando teoria, prática e intervenção pedagógica em contextos de privação de liberdade.

6.2 O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como suporte pedagógico da formação continuada

A adoção do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como base do produto educacional não se inscreve em uma escolha meramente técnica ou circunstancial. Trata-se de uma decisão pedagógica vinculada à compreensão de que a formação continuada de professores, sobretudo daqueles que atuam em escolas inseridas no sistema prisional, requer dispositivos que garantam continuidade, interlocução e produção coletiva de sentidos. Nesse contexto, o AVA passa a ser entendido como espaço formativo, no qual se organizam práticas, tempos, interações e registros que sustentam o processo educativo ao longo do percurso.

A realidade da educação em prisões impõe desafios específicos à formação docente. Professores que atuam nesse campo convivem com rotinas institucionais rígidas, limitações de deslocamento, distanciamento entre unidades escolares e, muitas vezes, ausência de políticas sistemáticas de formação continuada. O uso de um ambiente virtual, quando pensado de forma intencional, permite enfrentar parte dessas limitações ao criar um espaço comum de encontro, ainda que mediado pela tecnologia, no qual diferentes experiências profissionais podem ser compartilhadas, analisadas e ressignificadas.

Nesse sentido, o Moodle foi concebido como ambiente estruturante do curso, e não como simples suporte para armazenamento de materiais. Sua organização buscou favorecer práticas pedagógicas dialógicas, colaborativas e reflexivas, em consonância com uma concepção crítica de formação docente. Conforme aponta Kenski (2012), as tecnologias educacionais produzem impactos diretos nas formas de comunicação e de construção do conhecimento, razão pela qual sua incorporação ao processo formativo exige clareza quanto aos objetivos pedagógicos que se pretende alcançar. Assim, o ambiente virtual assume papel ativo na mediação da formação, influenciando as dinâmicas de participação e os modos de engajamento dos cursistas.

‘

A organização geral do AVA foi estruturada a partir de uma lógica de progressão formativa, distribuída em módulos temáticos articulados entre si. Essa progressão não se limita a uma sequência linear de conteúdo, mas propõe um encadeamento que possibilita ao cursista compreender o sentido do percurso formativo e a relação entre as atividades propostas e os objetivos do curso. Ao evitar a fragmentação, o desenho do ambiente contribui para que o processo formativo seja percebido como um todo coerente, no qual cada etapa dialoga com as anteriores e prepara as seguintes.

Do ponto de vista pedagógico, houve uma preocupação explícita com a clareza da navegação e com a acessibilidade do ambiente que poderemos perceber com mais detalhes mais a frente em nossa discussão. A disposição dos módulos, a identificação das atividades e a explicitação dos objetivos foram pensadas para reduzir dificuldades operacionais e favorecer a autonomia dos cursistas. Esse cuidado é particularmente relevante em ações de formação continuada que reúnem professores com diferentes trajetórias profissionais e distintos níveis de familiaridade com tecnologias digitais. Ao garantir maior previsibilidade e organização, o AVA contribui para que o foco do cursista permaneça na reflexão pedagógica, e não na superação de obstáculos técnicos.

A coerência entre a proposta pedagógica do curso e o desenho do ambiente virtual se expressa, sobretudo, na centralidade atribuída às interações. Os fóruns de discussão ocupam lugar estratégico na dinâmica do AVA, funcionando como espaços de diálogo, problematização e socialização das experiências docentes. Essa escolha está alinhada a uma compreensão da formação como processo coletivo, no qual o saber se constrói na troca e na reflexão compartilhada. Tal perspectiva encontra respaldo em Paulo Freire (1996), para quem a prática educativa crítica se funda no diálogo e na leitura problematizadora da realidade.

Essa concepção orienta a organização do AVA como espaço de reflexão coletiva, no qual os professores-cursistas são convidados a narrar suas experiências, analisar situações vivenciadas no cotidiano escolar prisional e dialogar com os referenciais teóricos mobilizados ao longo do curso. O ambiente virtual, desse modo, não se limita a acolher atividades, mas sustenta um movimento formativo no qual a prática docente é constantemente retomada e ressignificada.

‘

Além dos fóruns, o ambiente virtual incorpora atividades interativas que ampliam o repertório metodológico dos cursistas, como jogos digitais e recursos H5P. Essas ferramentas foram integradas ao percurso formativo de maneira articulada aos objetivos do curso, possibilitando experiências de aprendizagem que mobilizam diferentes linguagens e estratégias didáticas. Ao vivenciar essas propostas no próprio processo de formação, o professor é instigado a refletir sobre suas potencialidades pedagógicas e sobre as possibilidades de adaptação dessas estratégias ao ensino de História na EJA em contextos prisionais.

Outro elemento central do AVA como suporte pedagógico refere-se à valorização da autoria docente. A estrutura do ambiente favorece a produção e o compartilhamento de materiais pedagógicos elaborados pelos cursistas, como planos de aula, sequências didáticas e textos reflexivos. Essa dinâmica rompe com uma lógica de formação centrada no consumo de conteúdos e fortalece a compreensão do professor como produtor de conhecimento pedagógico. Arroyo (2017) ressalta que a formação de educadores da EJA deve reconhecer os docentes como sujeitos históricos, portadores de saberes construídos a partir de suas trajetórias e práticas.

No contexto prisional, essa valorização da autoria adquire relevância ainda maior, uma vez que muitos professores vivenciam processos de invisibilização de seu trabalho e escassez de espaços institucionais de troca. O AVA, ao registrar e socializar essas produções, contribui para a constituição de uma comunidade formativa, na qual o saber da experiência ganha legitimidade e centralidade.

A articulação entre atividades assíncronas e encontros síncronos constitui outro aspecto fundamental da coerência entre proposta pedagógica e desenho do ambiente virtual. As atividades assíncronas garantem flexibilidade e continuidade ao processo formativo, respeitando os tempos e as condições de trabalho dos professores. Os encontros síncronos, por sua vez, funcionam como momentos de aprofundamento, diálogo coletivo e fortalecimento dos vínculos entre os participantes, sem romper com a lógica construída no AVA. Trata-se de uma complementaridade planejada, na qual diferentes tempos e espaços de interação se articulam em favor da formação.

Por fim, cabe destacar que o uso do Moodle como suporte pedagógico se insere em uma compreensão ampliada do papel das tecnologias digitais na formação docente. Conforme argumenta Moran (2015), a integração crítica das tecnologias pode ampliar as possibilidades

‘

de aprendizagem, desde que esteja vinculada a projetos pedagógicos consistentes e centrados nos sujeitos. No caso deste produto educacional, o AVA atua como espaço de convergência das diferentes dimensões do curso, articulando conteúdos, interações, produções e reflexões em um percurso formativo integrado.

Dessa forma, o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle configura-se como elemento estruturante do produto educacional, não apenas por sua funcionalidade técnica, mas por sua intencionalidade pedagógica. Ao organizar o curso em um AVA coerente com seus objetivos formativos, a proposta reafirma a importância de pensar a tecnologia a partir das necessidades concretas da formação docente e das especificidades da educação em contextos prisionais, fortalecendo práticas pedagógicas críticas e comprometidas com o direito à educação.

6.1 A concepção pedagógica das ferramentas do curso

A concepção pedagógica das ferramentas que compõem o curso de formação continuada não foi orientada por critérios meramente técnicos ou pela adoção acrítica de recursos digitais disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao contrário, partiu-se do entendimento de que toda ferramenta pedagógica carrega intencionalidades, produz determinadas formas de interação e condiciona modos específicos de participação e de construção do conhecimento. Assim, a escolha das ferramentas esteve diretamente vinculada aos objetivos formativos do curso, às especificidades do ensino de História e às condições concretas de atuação dos professores em contextos prisionais.

Nesse sentido, os critérios de escolha das ferramentas consideraram, primeiramente, a necessidade de promover espaços de diálogo e reflexão coletiva. A formação continuada proposta neste produto educacional compreende o professor como sujeito histórico, portador de saberes construídos na prática, e não como mero receptor de conteúdos. Por essa razão, optou-se por ferramentas que favorecessem a troca de experiências, a problematização do cotidiano escolar e a produção de sentidos compartilhados. Os fóruns de discussão, por exemplo, foram concebidos como espaços privilegiados para o exercício do diálogo pedagógico, permitindo que os cursistas narrassem suas vivências, confrontassem perspectivas e articulassem teoria e prática.

‘

Outro critério central foi a flexibilidade formativa. Professores(as) que atuam em escolas inseridas no sistema prisional enfrentam rotinas de trabalho marcadas por imprevisibilidades institucionais, restrições de acesso e demandas que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Diante disso, as ferramentas selecionadas precisavam possibilitar participação assíncrona, respeitando diferentes tempos e ritmos de estudo, sem comprometer a continuidade do processo formativo. A utilização de atividades que podem ser acessadas e realizadas em diferentes momentos, como recursos interativos e envio de produções pedagógicas, responde a essa necessidade e amplia as condições de permanência dos cursistas na formação.

A adequação das ferramentas à formação continuada de professores em contextos prisionais também se expressa na valorização da autoria docente. Ao incluir atividades que demandam a elaboração de planos de aula, sequências didáticas e reflexões escritas, o curso rompe com uma lógica formativa baseada exclusivamente na transmissão de conteúdos. Essas produções não são compreendidas como tarefas burocráticas, mas como momentos de elaboração pedagógica nos quais o professor revisita sua prática, explicita escolhas didáticas e projeta possibilidades de intervenção no contexto em que atua. Esse movimento contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento pedagógico.

Além disso, a incorporação de ferramentas interativas, como jogos digitais e recursos do H5P[2], atende ao critério de diversificação das linguagens formativas. O ensino de História, especialmente na modalidade EJA e em contextos de privação de liberdade, demanda estratégias que dialoguem com diferentes formas de expressão, ampliem o engajamento e favoreçam a sistematização de conceitos históricos. Ao vivenciarem essas ferramentas no próprio processo formativo, os professores são convidados a refletir sobre seus usos pedagógicos, seus limites e suas potencialidades, considerando as especificidades do público com o qual trabalham.

[2] O H5P é um conjunto de ferramentas de código aberto integrado ao Moodle, que passa por atualizações periódicas. As funcionalidades utilizadas no curso correspondem à versão disponível no período de realização da formação, podendo apresentar variações em relação a versões posteriores da ferramenta.

‘

A relação entre tecnologia, ensino de História e JR constitui um eixo estruturante da concepção pedagógica das ferramentas. O curso parte do pressuposto de que a tecnologia, por si só, não transforma práticas pedagógicas, mas pode atuar como mediadora de processos formativos quando integrada a um projeto educativo crítico. No campo do ensino de História, essa mediação se orienta pela valorização da leitura histórica da realidade, da problematização das narrativas hegemônicas e do reconhecimento das trajetórias dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A JR, por sua vez, oferece fundamentos ético-pedagógicos que dialogam diretamente com essa concepção de ensino. Ao priorizar a escuta, o diálogo, a corresponsabilização e a reconstrução de vínculos, a justiça restaurativa desloca a centralidade da punição para a construção de sentidos e para o reconhecimento da dignidade humana. As ferramentas do curso foram pensadas de modo a materializar esses princípios no próprio processo formativo, criando espaços de fala, de escuta e de reflexão coletiva entre os professores cursistas.

Essa articulação se expressa, por exemplo, na forma como as atividades são propostas e mediadas. Não se trata apenas de responder a perguntas ou cumprir tarefas, mas de refletir sobre experiências, compartilhar desafios e construir coletivamente alternativas pedagógicas. O ambiente virtual, nesse contexto, torna-se espaço de experimentação formativa, no qual os professores podem vivenciar práticas coerentes com os princípios que se deseja fomentar no ensino de História e em outros componentes curriculares inclusive, na observância das particularidades de cada um em contextos prisionais.

Ao integrar tecnologia, ensino de História e JR, o curso reafirma a compreensão de que a formação continuada deve estar comprometida com uma educação que reconheça os sujeitos, problematize as condições históricas de exclusão e contribua para a construção de práticas pedagógicas mais humanas e críticas. As ferramentas selecionadas, portanto, não são fins em si mesmas, mas meios pedagógicos que sustentam um projeto formativo orientado pela reflexão, pela autoria docente e pela transformação das práticas educativas.

Dessa forma, a concepção pedagógica das ferramentas do curso evidencia uma opção por uma formação continuada que se distancia de modelos tecnicistas e prescritivos, aproximando-se de uma perspectiva crítica e contextualizada. Ao articular critérios de escolha coerentes com o contexto prisional, adequação às condições reais de trabalho docente e

‘

fundamentos teóricos do ensino de História e da justiça restaurativa, o produto educacional consolida-se como uma proposta formativa consistente, situada e socialmente comprometida.

6.2 O curso no ambiente virtual: acesso, divulgação, ementa e abrangência territorial

O curso de formação continuada foi estruturado e disponibilizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem próprio, acessado por meio do endereço eletrônico www.mestreava.com.br, que funcionou como espaço central de organização do percurso formativo. O ambiente virtual constituiu-se como a principal porta de entrada dos cursistas, reunindo informações sobre a proposta pedagógica, orientações iniciais de acesso, módulos formativos e espaços de interação. Desde o primeiro contato, o AVA foi concebido não apenas como suporte técnico, mas como parte integrante do projeto educativo, orientando o cursista quanto aos objetivos, à dinâmica do curso e às atividades a serem desenvolvidas.

A organização visual privilegia uma navegação simples e objetiva, considerando o perfil dos participantes e as condições concretas de acesso às tecnologias digitais, frequentemente marcadas por limitações institucionais e operacionais próprias do sistema prisional.

Figura 4 – Página inicial do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (www.mestreava.com.br)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao acessar o ambiente, o cursista encontra uma estrutura organizada em módulos formativos, nos quais se articulam leituras orientadas, atividades interativas, fóruns de discussão e propostas de produção pedagógica. Essa organização segue uma lógica de

progressão formativa, concebida para favorecer a compreensão do curso como um processo contínuo e articulado, evitando a fragmentação das atividades. A disposição dos módulos no AVA contribui para que o professor compreenda o sentido pedagógico do percurso, reconhecendo a relação entre os conteúdos abordados, as ferramentas utilizadas e os objetivos formativos propostos.

A concepção e a organização do curso no ambiente virtual estão diretamente ancoradas em sua ementa, que orienta a estrutura geral da formação, seus objetivos, conteúdos, atividades e critérios avaliativos. A ementa do curso, apresentada integralmente em anexo, explicita a proposta formativa desenvolvida, organizada em três módulos que articulam fundamentos da educação em prisões e da EJA, práticas de JR e metodologias críticas para o ensino de História. Esse documento funciona como referência estruturante do produto educacional, orientando tanto o desenho do AVA quanto a escolha das ferramentas pedagógicas utilizadas ao longo do curso (cf. Anexo A).

A divulgação do curso ocorreu de forma predominantemente orgânica e espontânea, por meio de redes sociais e grupos virtuais frequentados por professores que atuam na educação em contextos prisionais, especialmente em aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais. A proposta foi apresentada como um curso de formação continuada vinculado ao ProfHistória, o que favoreceu a identificação dos docentes com a temática e com os objetivos da formação. Esse modo de divulgação contribuiu para uma adesão voluntária, motivada pelo interesse dos próprios professores em participar de uma experiência formativa voltada às especificidades do ensino no cárcere.

O processo de inscrição refletiu esse caráter aberto da proposta. Os professores interessados realizaram sua inscrição de forma autônoma, a partir do reconhecimento da pertinência do curso para sua prática profissional. Tal aspecto é relevante do ponto de vista metodológico, pois indica que os participantes não foram convocados por instâncias administrativas, mas aderiram ao curso por demanda própria, o que reforça o caráter situado e socialmente necessário do produto educacional desenvolvido.

No que se refere ao perfil dos inscritos, observa-se a participação majoritária de professores vinculados a conjuntos penais do estado da Bahia, atuando principalmente na modalidade EJA. A diversidade das unidades de origem dos cursistas evidencia a amplitude

‘

territorial alcançada pela formação e reforça o papel do Ambiente Virtual de Aprendizagem como espaço capaz de articular profissionais que, em condições presenciais, dificilmente estariam reunidos em um mesmo processo formativo. Essa diversidade contribuiu significativamente para o enriquecimento das discussões e para a circulação de experiências pedagógicas distintas.

A abrangência territorial do curso pode ser visualizada a partir da distribuição geográfica dos conjuntos penais nos quais os professores cursistas atuam, conforme apresentado no mapa a seguir. Para fins de representação e análise, foram consideradas apenas as unidades prisionais localizadas no estado da Bahia, com a padronização das denominações institucionais, de modo a evitar duplicidades e inconsistências decorrentes das diferentes formas de preenchimento do formulário de inscrição.

Figura 5 – Distribuição territorial dos conjuntos penais de atuação dos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A leitura da distribuição territorial evidencia a participação de professores oriundos de diferentes regiões do estado, abrangendo o Extremo Sul, o Sul, o Sudoeste, o Oeste e a Região Metropolitana de Salvador. Essa diversidade territorial revela não apenas o alcance geográfico do curso, mas também a heterogeneidade dos contextos prisionais nos quais os docentes atuam. Ao reunir esses profissionais em um mesmo ambiente virtual, o curso possibilitou a construção de um espaço coletivo de reflexão e diálogo, no qual desafios comuns e especificidades locais puderam ser compartilhados e problematizados.

Além da participação docente, o percurso formativo contou, em momentos específicos, com a presença de outros profissionais que atuam diretamente no contexto prisional, convidados a contribuir especialmente nos encontros síncronos. Entre esses participantes, destacam-se profissionais do sistema de justiça, como integrantes do Ministério Público, bem como terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros profissionais que atuam nos conjuntos penais. A participação desses convidados ampliou o horizonte das discussões, favorecendo uma abordagem interdisciplinar das temáticas tratadas, sem deslocar o foco central do curso na formação continuada de professores.

Desse modo, o curso no ambiente virtual articula acesso facilitado com fundamentação expressa em ementa formativa e ampla abrangência territorial, consolidando-se como produto educacional comprometido com as demandas concretas da formação continuada de professores que atuam em contextos prisionais. O AVA, ao integrar organização pedagógica, ementa estruturante, espaços de interação e diversidade territorial, afirma-se como elemento central da proposta formativa e como condição fundamental para a efetivação do curso enquanto experiência educativa significativa, é importante frisar que as inscrições dos participantes foram de maneira espontânea e não institucional.

6.3 O Fórum como ferramenta de diálogo e reflexão pedagógica.

Entre as ferramentas que estruturam o curso de formação continuada, o fórum de discussão ocupa lugar central na dinâmica pedagógica proposta. Sua utilização não se justifica apenas por sua recorrência em ambientes virtuais de aprendizagem, mas, sobretudo, por seu potencial de favorecer o diálogo, a troca de experiências e a reflexão crítica sobre a prática docente. No contexto da educação em prisões, marcado por isolamento institucional e pela escassez de espaços coletivos de escuta, o fórum se configura como um ambiente formativo

‘

estratégico, capaz de aproximar professores que atuam em realidades distintas, mas atravessadas por desafios semelhantes.

A concepção do fórum no âmbito deste curso está diretamente relacionada a uma compreensão dialógica da formação continuada, na qual o diálogo não é entendido como simples troca de informações, mas como prática formativa fundamental. Nessa perspectiva, a experiência profissional dos professores assume papel estruturante no processo formativo, sendo problematizada coletivamente à luz dos referenciais teóricos mobilizados ao longo dos módulos. Essa compreensão dialoga com a concepção freireana de educação, que reconhece o diálogo como condição para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos.

> O diálogo não é uma concessão, não é uma dádiva, não é uma simples troca de ideias. O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo que deve ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. (Freire, 1988, p. 109).

Nesse sentido, os fóruns do curso foram organizados como espaços de problematização da prática docente, nos quais os professores-cursistas foram convidados a refletir sobre situações concretas vivenciadas em seu cotidiano profissional. As questões propostas buscavam provocar posicionamentos críticos e favorecer a articulação entre teoria e prática, deslocando a formação de uma lógica prescritiva para uma perspectiva reflexiva, centrada na experiência e na escuta dos sujeitos envolvidos.

Ao longo do curso, os fóruns funcionaram como espaços de mediação pedagógica, nos quais os professores puderam narrar vivências, expor inquietações, relatar dificuldades e compartilhar estratégias construídas no exercício da docência em contextos de privação de liberdade. As interações não se limitaram às respostas às questões propostas, mas envolveram comentários, complementações e diálogos entre os participantes, evidenciando processos de construção coletiva de sentidos sobre o ensino de História na EJA em prisões.

Outro aspecto relevante do uso do fórum refere-se à flexibilidade que essa ferramenta oferece à formação continuada. Considerando as condições de trabalho dos professores em unidades prisionais, frequentemente atravessadas por rotinas rígidas e imprevistos institucionais, o caráter assíncrono do fórum possibilitou a participação dos cursistas de acordo com suas disponibilidades. Essa característica amplia as condições de acesso e permanência na

formação, ao mesmo tempo em que preserva a continuidade e a profundidade das discussões propostas. Como destaca Kenski, os ambientes virtuais, quando pensados pedagogicamente, ampliam tempos e espaços de aprendizagem e favorecem processos formativos mais flexíveis e colaborativos.

Além disso, o fórum permitiu o registro das interações formativas, constituindo um conjunto de produções textuais que permaneceram acessíveis ao longo do curso. Esse registro possibilita a retomada das discussões, o acompanhamento do percurso formativo e a análise das apropriações pedagógicas realizadas pelos cursistas. Diferentemente de debates presenciais, que se esgotam no momento da fala, o ambiente virtual preserva as contribuições, favorecendo processos de reflexão mais aprofundados e contínuos.

A centralidade atribuída ao fórum está, portanto, em consonância com a concepção de formação continuada adotada neste trabalho, que compreende o diálogo como princípio pedagógico e a prática docente como objeto permanente de reflexão. Ao criar condições para que os professores compartilhassem experiências, problematizassem situações vividas e construíssem coletivamente alternativas pedagógicas, o fórum contribuiu para a constituição de uma comunidade formativa mediada pela tecnologia, sem perder de vista as especificidades do contexto prisional.

Desse modo, o fórum ultrapassa a função de simples espaço de interação textual e se afirmar como dispositivo formativo fundamental do produto educacional. Sua utilização evidencia uma opção por práticas formativas que reconhecem os professores como sujeitos ativos do processo educativo, capazes de refletir criticamente sobre sua atuação e de produzir conhecimento pedagógico a partir do diálogo com seus pares, articulando tecnologia, ensino de História e compromisso com práticas educativas humanizadoras.

6.4 Interações dos cursistas nos fóruns: dinâmicas de participação e construção coletiva de sentidos

As interações realizadas nos fóruns de discussão constituem um elemento central para a análise do percurso formativo desenvolvido no curso, pois permitem observar, de forma concreta, como os professores-cursistas se apropriam dos referenciais teóricos apresentados e os relacionam com suas práticas pedagógicas no contexto prisional. Longe de se configurarem como espaços voltados apenas ao cumprimento de tarefas, os fóruns assumiram um papel

‘

formativo relevante, funcionando como ambientes de diálogo orientados por problematizações específicas, como se evidencia no fórum que propôs a reflexão sobre o papel da educação na construção de uma cultura restaurativa no espaço prisional.

No fórum demostrado da figura 6 demostra a proposta inicial que articula fundamentos da justiça restaurativa e da educação crítica, mobilizando autores como Howard Zehr e Paulo Freire, e convida os cursistas a refletirem sobre as possibilidades de a educação promover consciência crítica, responsabilização e reconstrução de vínculos, deslocando o foco da punição para a humanização das relações. A partir dessa provocação, as participações revelam um movimento consistente de leitura e ressignificação desses referenciais, ancorado nas experiências concretas vivenciadas pelos professores em seus contextos de atuação.

A contribuição da cursista Cristiane exemplifica esse processo ao destacar a prática pedagógica como espaço de escuta, diálogo e transformação das relações no ambiente escolar prisional. Em sua participação, a educação é compreendida como uma prática que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, assumindo um papel ativo na construção de ambientes acolhedores, na mediação de conflitos e no fortalecimento de relações pautadas no respeito e na responsabilização. Ao relacionar os princípios restaurativos à dinâmica da sala de aula, a cursista evidencia como a mudança de perspectiva proposta pela justiça restaurativa se concretiza em práticas pedagógicas cotidianas.

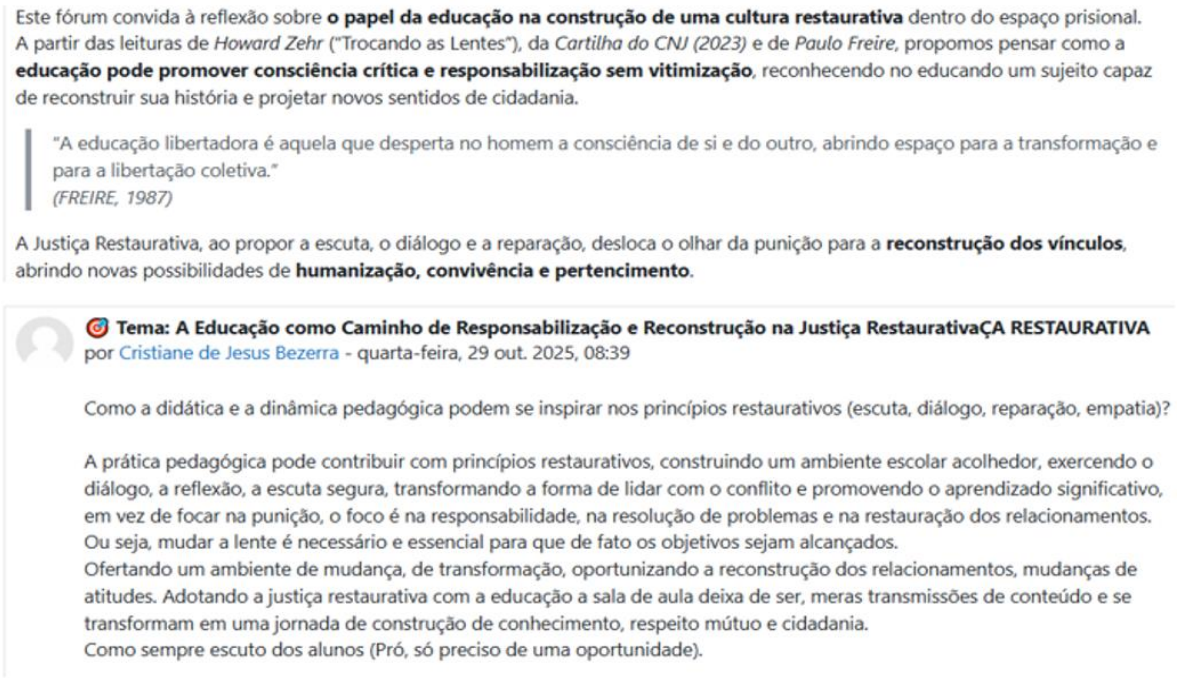
Esse tipo de interação indica que o fórum operou como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo que os cursistas refletissem criticamente sobre suas experiências profissionais à luz dos conceitos discutidos no curso. As postagens não se restringem à reprodução dos textos de apoio, mas expressam processos de reflexão e posicionamento pedagógico, nos quais os professores reinterpretam os referenciais teóricos a partir dos desafios e possibilidades encontrados no cotidiano da educação em prisões.

Além disso, as interações observadas nesse fórum apontam para a constituição de um espaço coletivo de reflexão, no qual os cursistas reconhecem a educação como dimensão fundamental na promoção de práticas restaurativas no contexto prisional. Ao compartilharem percepções, experiências e compreensões sobre o papel do professor, os participantes constroem sentidos coletivos em torno da educação como caminho para a humanização, a

‘

convivência e o pertencimento, elementos essenciais para o trabalho pedagógico em espaços de privação de liberdade.

Figura 6 – Interações dos cursistas no fórum de discussão



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As interações nos fóruns também foram marcadas por uma postura de respeito às experiências relatadas, mesmo quando surgiam pontos de vista distintos. De modo geral, observou-se cuidado na forma como os cursistas se dirigiam uns aos outros, valorizando a escuta e o reconhecimento das trajetórias profissionais compartilhadas. Esse aspecto dialoga com os princípios da justiça restaurativa discutidos no curso, especialmente no que se refere à construção de relações pedagógicas baseadas no diálogo e no respeito mútuo.

Dessa forma, a análise das interações nos fóruns evidencia o papel dessa ferramenta como elemento central do percurso formativo, contribuindo para a articulação entre experiências docentes, reflexão teórica e construção coletiva de sentidos sobre o ensino em contextos prisionais. O fórum se consolidou como espaço formativo significativo, no qual os professores puderam dialogar, refletir e ressignificar suas práticas a partir do contato com os pares e com as discussões promovidas no curso.

‘

6.5 Jogos digitais como estratégias pedagógicas no produto educacional

A inserção de jogos digitais no produto educacional desenvolvido neste trabalho está vinculada à compreensão de que estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias ampliam as possibilidades formativas na educação de jovens e adultos. No contexto da educação em prisões, que apresenta desafios institucionais, limitações estruturais e especificidades pedagógicas próprias, o uso de jogos digitais foi pensado não como simples entretenimento, mas como estratégia pedagógica intencional, alinhada aos objetivos formativos do curso e às discussões teóricas que o sustentam.

A decisão de integrar jogos digitais ao percurso formativo dialoga com a necessidade de diversificar as estratégias utilizadas na formação continuada de professores, reconhecendo que abordagens metodológicas diferenciadas podem enriquecer os processos de aprendizagem. Conforme destaca Masetto (2012), o uso de metodologias ativas, entre elas jogos, dinâmicas e situações-problema, favorece a participação dos sujeitos no processo formativo e estimula a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

No âmbito da formação continuada, os jogos digitais favorecem o engajamento dos cursistas ao demandarem a mobilização de conhecimentos prévios, a tomada de decisões e a resolução de situações-problema de forma ativa. Essas características contribuem para um processo formativo no qual o professor assume papel central na construção do conhecimento, deslocando-se de uma postura passiva para uma participação mais crítica e reflexiva. Ao vivenciarem experiências mediadas por jogos no ambiente virtual, os professores-cursistas foram instigados a analisar não apenas os conteúdos abordados, mas também as estratégias pedagógicas envolvidas.

Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Moran (2015), ao destacar que metodologias ativas, apoiadas pelo uso de tecnologias digitais, ampliam as possibilidades de aprendizagem ao promover maior protagonismo dos participantes e favorecer processos formativos mais flexíveis, interativos e contextualizados. Para o autor, o uso intencional das tecnologias na educação contribui para a criação de ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia, a colaboração e a reflexão, aspectos centrais na formação de professores.

‘

No curso analisado, os jogos digitais foram utilizados como dispositivos formativos que possibilitaram aos cursistas refletir sobre o ensino de História e sobre as metodologias empregadas na educação em contextos prisionais. Ao experimentarem essas estratégias no ambiente virtual, os professores puderam analisar criticamente as potencialidades e os limites dos jogos, considerando as condições concretas de atuação nas unidades prisionais. Esse movimento favoreceu a compreensão do jogo não apenas como recurso didático, mas como estratégia pedagógica que exige planejamento, intencionalidade e adequação ao contexto.

A incorporação de jogos digitais também se articula aos princípios da justiça restaurativa discutidos ao longo do curso, na medida em que favorece dinâmicas pedagógicas menos hierarquizadas e mais participativas. Ao estimular a interação, a cooperação e o envolvimento coletivo, os jogos criam condições para práticas educativas baseadas no diálogo e na corresponsabilização, elementos que se aproximam das propostas restaurativas e da concepção de educação humanizadora.

No contexto da educação em prisões, a utilização de jogos digitais demanda atenção às condições institucionais e às limitações de acesso às tecnologias. Por essa razão, os jogos incorporados ao produto educacional foram pensados prioritariamente como estratégias formativas para professores, privilegiando a reflexão sobre seus princípios pedagógicos e sobre as possibilidades de adaptação às realidades locais. O foco esteve menos na aplicação imediata do recurso e mais na ampliação do repertório metodológico dos cursistas.

Dessa forma, os jogos digitais, no âmbito do produto educacional, assumem o papel de estratégias pedagógicas mediadoras que contribuem para a construção de práticas docentes mais reflexivas, participativas e contextualizadas. Integrados à formação continuada de professores que atuam em contextos prisionais, esses recursos ampliam as possibilidades de intervenção pedagógica e favorecem propostas educativas alinhadas aos princípios da educação de jovens e adultos, do ensino crítico de História e da justiça restaurativa.

6.7 Jogos digitais como estratégias pedagógicas no produto educacional

A utilização de jogos digitais no produto educacional desenvolvido neste trabalho constituiu uma escolha pedagógica intencional, articulada aos objetivos formativos do curso e às discussões teóricas sobre educação em contextos prisionais. No âmbito da formação continuada de professores, especialmente daqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos

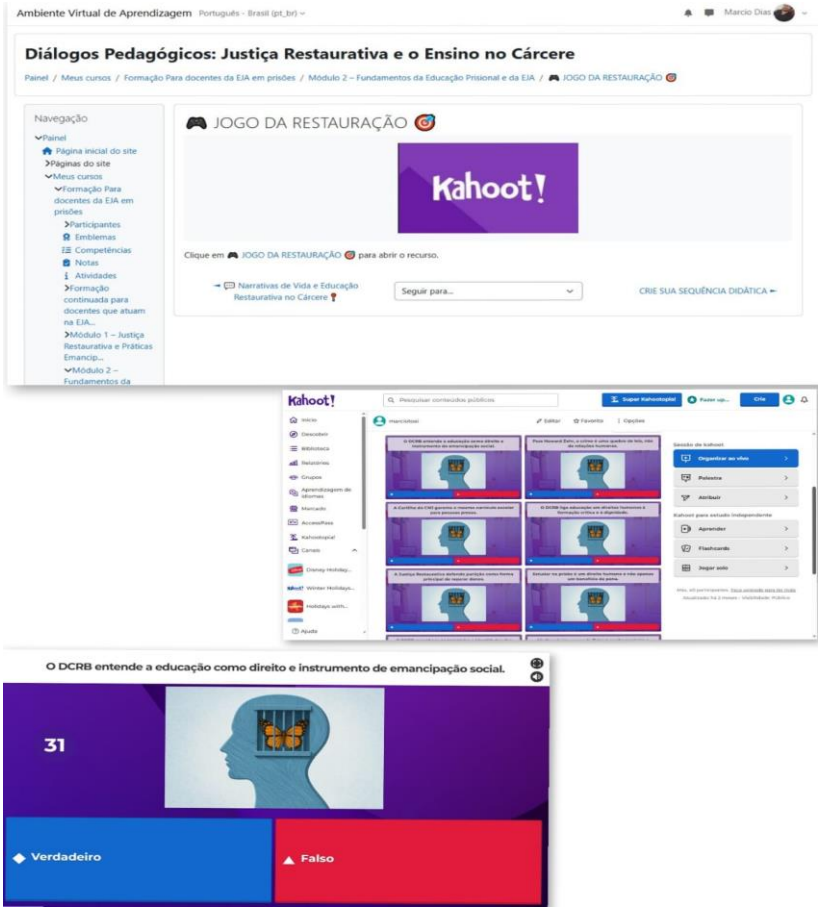
‘

em prisões, os jogos digitais foram incorporados como estratégias mediadoras, voltadas à ampliação da participação, à reflexão crítica e à ressignificação dos conteúdos abordados ao longo dos módulos.

Nesse sentido, o curso integrou diferentes modalidades de jogos digitais, combinando recursos externos, porém integrado ao curso, como o Kahoot, e ferramentas internas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, como as atividades interativas desenvolvidas por meio do H5P recurso da plataforma moodle. Essa diversidade de estratégias permitiu que os cursistas vivenciassem distintas formas de interação com os conteúdos, favorecendo processos formativos mais dinâmicos e participativos.

A Figura 7 apresenta o “Jogo da Restauração”, desenvolvido na plataforma Kahoot e integrado ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso. Esse jogo foi utilizado como estratégia de retomada e sistematização de conceitos relacionados à JR, diretrizes educacionais e outros materiais importantes compreendidos na ementa do curso e à educação em prisões, por meio de questões objetivas que exigiam dos cursistas a mobilização de conhecimentos importantes. A dinâmica proposta pelo Kahoot favoreceu o engajamento dos participantes, estimulando a participação ativa e a tomada de decisões em tempo real. Mais do que identificar respostas corretas ou incorretas, o jogo funcionou como dispositivo formativo, possibilitando a retomada coletiva dos conteúdos e a problematização das respostas nos momentos posteriores de discussão.

Figura 7 – “Jogo da Restauração” desenvolvido na plataforma Kahoot!.

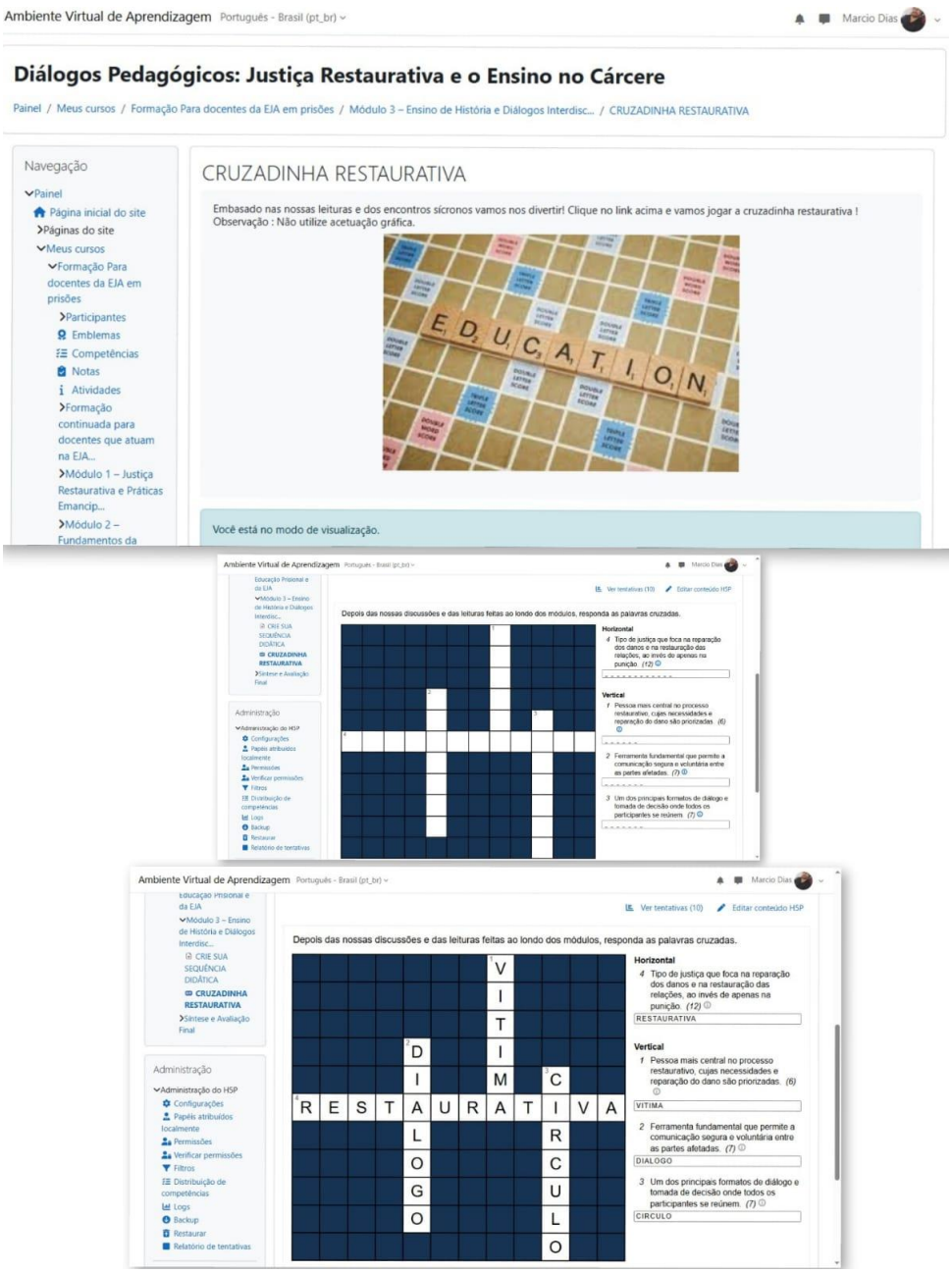


Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As atividades desenvolvidas por meio da ferramenta H5P ampliaram essa proposta ao incorporar jogos voltados à sistematização conceitual e à reflexão crítica. A figura 8 apresenta a “Cruzadinha Restaurativa”**,** elaborada com base nos conteúdos discutidos nos módulos e as respectivas leituras feitas no curso. Essa atividade teve como objetivo favorecer a fixação e a compreensão de conceitos centrais da JR, como responsabilização, diálogo, vítima e círculo restaurativo. Ao preencherem a cruzadinha, os cursistas eram convidados a revisitar os conceitos estudados, estabelecendo relações entre teoria e prática pedagógica.

‘

Figura 8 – Atividade de “Cruzadinha Restaurativa” desenvolvida com a ferramenta H5P



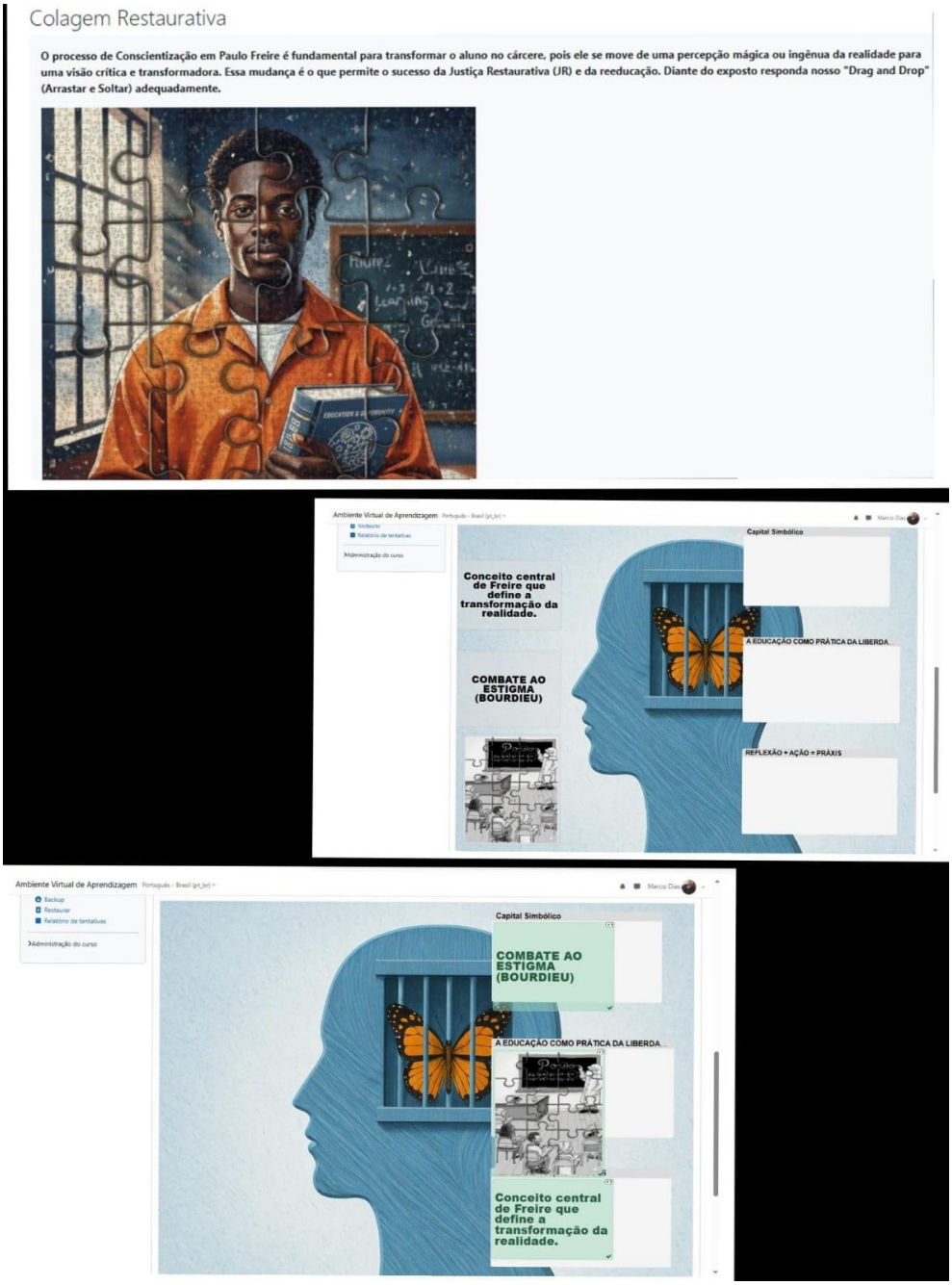
Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Além da cruzadinha, o curso incorporou atividades de “colagem restaurativa” de arrasta e solta**,** também desenvolvidas por meio do H5P, conforme apresentado na figura 9 Essas atividades mobilizaram elementos visuais e simbólicos para promover reflexões mais interpretativas sobre os processos de conscientização, estigmatização e transformação da realidade no contexto prisional. A proposta da colagem restaurativa, por exemplo, dialogou diretamente com referenciais da educação crítica, ao convidar os cursistas a relacionarem

‘

conceitos como prática da liberdade, combate ao estigma e transformação da realidade a partir da educação.

Figura 9 – Atividade “Colagem Restaurativa” desenvolvida com a ferramenta H5P



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A integração dessas diferentes estratégias evidencia que os jogos digitais não foram utilizados de forma isolada ou meramente ilustrativa, mas como parte de um percurso formativo coerente e articulado. Conforme aponta Masetto (2012), metodologias ativas que estimulam a

participação e a reflexão favorecem aprendizagens mais significativas, especialmente em processos de formação continuada. Do mesmo modo, Moran (2015) destaca que o uso intencional das tecnologias digitais amplia as possibilidades de interação e protagonismo dos sujeitos no processo educativo.

No contexto da educação em prisões, as interações dos cursistas com os jogos digitais revelaram processos de engajamento e reflexão sobre a própria prática docente. Ao vivenciarem essas estratégias no ambiente virtual, os professores puderam analisar criticamente suas potencialidades e limites, considerando as condições institucionais e tecnológicas das unidades prisionais. Esse movimento reforça a compreensão dos jogos digitais como estratégias pedagógicas que exigem planejamento, intencionalidade e contextualização.

Dessa forma, os jogos digitais, compreendidos de maneira integrada no produto educacional, contribuíram para ampliar o repertório pedagógico dos professores-cursistas e fortalecer práticas docentes mais reflexivas, participativas e alinhadas aos princípios da educação de jovens e adultos, do ensino crítico de História e da JR uma vez que relacionava a humanização a identidade dos sujeitos com diálogo a perspectiva histórica na sensibilização dos envolvidos.

6.8 A anexação de arquivos como estratégia de autoria e produção pedagógica no ensino de História

A atividade de anexação de arquivos, concretizada na proposta de elaboração de uma sequência didática, está diretamente vinculada à concepção pedagógica do módulo no qual se insere. Trata-se de um módulo que compreende o ensino de História como eixo articulador entre diferentes áreas do conhecimento, capaz de promover a reconstrução de identidades, o desenvolvimento da consciência histórica e a formação para a cidadania no contexto prisional. Nessa perspectiva, a sequência didática não aparece como uma tarefa isolada, mas como desdobramento coerente das reflexões teóricas e metodológicas propostas ao longo do módulo.

Conforme explicitado na proposta formativa, a História é compreendida não como uma sucessão linear de fatos, mas como uma narrativa que permite aos sujeitos reinterpretarem suas trajetórias, reconhecerem experiências de exclusão e projetarem novos sentidos para o presente e o futuro. É a partir dessa compreensão que os professores-cursistas foram convidados a elaborar sequências didáticas que tomassem a História como fio condutor, ainda que dialogando

‘

com outras áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Artes.

A figura 10 apresenta a atividade “Crie sua sequência didática”, na qual os cursistas devem elaborar um plano de aula contextualizado, integrando os fundamentos discutidos no módulo às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto prisional. A proposta orienta a construção de uma sequência crítica, interdisciplinar e situada, articulando conteúdos históricos a temas como memória, identidade, narrativa e capital cultural, de modo a valorizar a experiência dos educandos e favorecer leituras críticas da realidade.

Figura 10 – Proposta de elaboração de sequência didática no módulo “Ensino de História e Diálogos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No campo do ensino de História, a elaboração de sequências didáticas constitui um momento central de mediação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência social dos sujeitos. Ao orientar os cursistas a planejarem aulas que dialoguem com as trajetórias de vida dos estudantes privados de liberdade, a atividade reafirma o papel do ensino de História na

construção de sentidos sobre o tempo histórico e sobre o lugar do sujeito na sociedade. Mesmo quando desenvolvida em diálogo com outras disciplinas, a História mantém-se como eixo estruturante da proposta pedagógica.

A fundamentação teórica do módulo mobiliza a noção de identidade narrativa, desenvolvida por Paul Ricoeur (1997), segundo a qual a identidade se constrói na trama temporal das narrativas que os sujeitos produzem sobre si mesmos. Ao incorporar essa perspectiva, a atividade de elaboração da sequência didática convida os professores a pensarem o ensino de História como espaço privilegiado para a reconstrução de narrativas, possibilitando aos educandos reinterpretarem suas experiências e se reconhecerem como sujeitos históricos.

Em diálogo com essa abordagem, o módulo também se apoia em estudos que mobilizam a obra de Pierre Bourdieu para compreender as relações entre escola, desigualdade e poder simbólico. Conforme discutem Di Camargo Jr., Silva e Souza (2022), a escola pode atuar como espaço de reprodução das desigualdades por meio da violência simbólica, mas também pode se constituir como espaço de resistência e transformação quando reconhece e valoriza os diferentes capitais culturais presentes no contexto educativo. No ambiente prisional, essa reflexão torna-se especialmente relevante, considerando os processos históricos de exclusão que marcam a trajetória dos estudantes.

A proposta da sequência didática, ao articular ensino de História, identidade e narrativa, orienta os cursistas a desenvolverem práticas pedagógicas que reconheçam os saberes, as experiências e as histórias de vida dos educandos. Ao invés de silenciar essas trajetórias, a atividade incentiva o professor a incorporá-las como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo a dimensão humanizadora da educação e ampliando as possibilidades de construção da cidadania no contexto prisional.

A exigência de que a sequência didática seja interdisciplinar não dilui o papel do ensino de História, mas o reforça como eixo articulador das diferentes áreas do conhecimento. Ao dialogar com a linguagem, a memória, a matemática do cotidiano, as expressões artísticas e as ciências humanas, o ensino de História assume a função de organizar a leitura crítica do mundo e de favorecer a compreensão das relações sociais, políticas e culturais que atravessam a experiência dos educandos sistematizando saberes em torno da educação em prisões que

‘

emergem em tantas variáveis que tem no ensino de história um catalizador importante no processo de ensino e aprendizagem.

6.9 Os encontros síncronos como espaço de diálogo, escuta e aprofundamento formativo

Além das interações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o curso contou com a realização de cinco encontros síncronos, que desempenharam papel central no fortalecimento do vínculo formativo entre os participantes e na consolidação das discussões propostas nos módulos. Embora o curso tenha registrado mais de cinquenta inscritos ao longo do percurso, a participação nos encontros síncronos apresentou uma média variável, com encontros que reuniram entre quinze e vinte professores, número expressivo considerando as especificidades do contexto de atuação dos cursistas e as limitações institucionais que atravessam o trabalho docente em espaços prisionais.

Os encontros síncronos foram organizados de maneira articulada à estrutura pedagógica do curso. O primeiro encontro teve caráter introdutório e foi dedicado à apresentação dos participantes, ao compartilhamento dos contextos de atuação profissional e à socialização dos objetivos da formação. Esse momento inicial revelou a diversidade dos espaços prisionais representados e possibilitou a construção de um ambiente de escuta e reconhecimento mútuo, aspecto fundamental para o desenvolvimento das atividades posteriores.

O segundo encontro foi destinado ao aprofundamento das discussões do módulo 1, no qual foram abordados os fundamentos da educação em prisões e os princípios da justiça restaurativa. Nesse momento, os professores puderam dialogar sobre suas experiências concretas, relacionando os referenciais teóricos apresentados no curso às práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes conjuntos penais. As falas evidenciaram desafios comuns, como limitações estruturais e institucionais, mas também estratégias de resistência e reinvenção do trabalho docente.

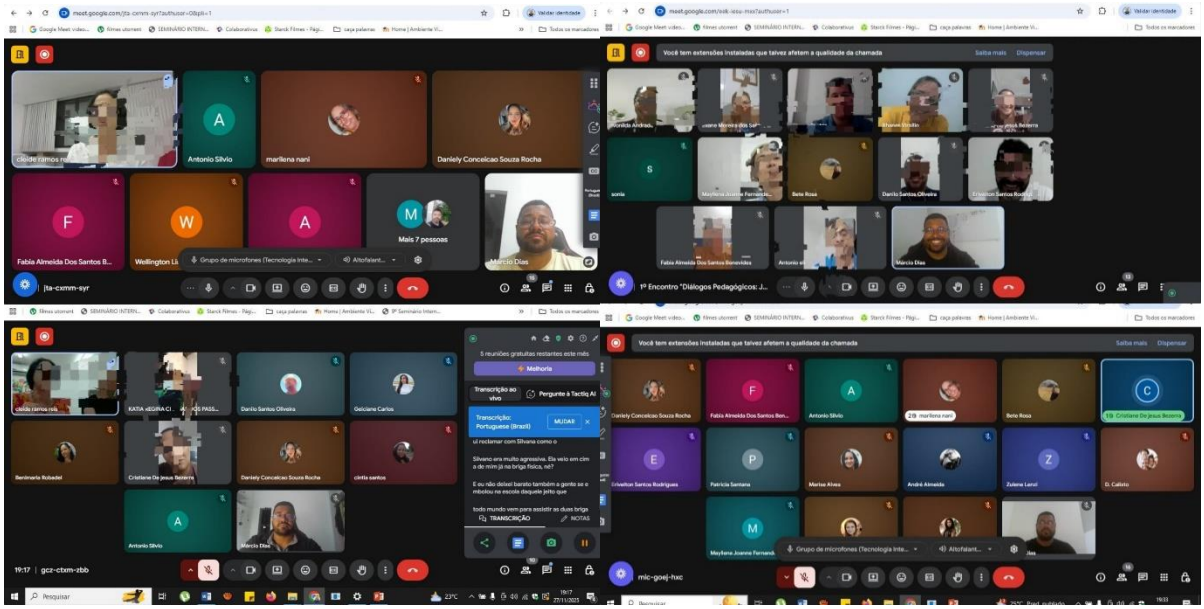
O terceiro e o quarto encontros acompanharam, respectivamente, os conteúdos dos Módulos 2 e 3, aprofundando temas relacionados ao ensino de História, à identidade, à memória e às possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares no contexto prisional. Esses encontros funcionaram como espaços de retomada das discussões iniciadas no AVA, permitindo que dúvidas fossem esclarecidas, conceitos aprofundados e experiências compartilhadas de forma coletiva. A articulação entre os momentos síncronos e as atividades

‘

assíncronas contribuiu para a continuidade das reflexões e para o fortalecimento do processo formativo.

A figura 11 reúne registros dos encontros síncronos realizados ao longo do curso, evidenciando a participação dos professores, os momentos de diálogo coletivo e as dinâmicas desenvolvidas nas reuniões virtuais.

Figura 11 – Registros dos encontros síncronos realizados ao longo do percurso formativo



Fonte: Elaboração do autor (2025).

Do ponto de vista pedagógico, os encontros síncronos funcionaram como espaços privilegiados de diálogo, escuta e aprofundamento das reflexões propostas no curso. Conforme apontam estudos sobre formação continuada de professores, momentos de interação síncrona favorecem a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os sujeitos compartilham experiências, produzem sentidos coletivos e constroem conhecimentos a partir da troca (Bittencourt, 2011; Schmidt, 2012). No contexto da educação em prisões, esses espaços assumem relevância ainda maior, considerando a escassez de momentos institucionais destinados à reflexão coletiva sobre a prática docente.

Além disso, os encontros síncronos contribuíram para fortalecer a dimensão humana da formação, ao possibilitar que os professores se reconhecessem como parte de um coletivo que

‘

enfrenta desafios semelhantes, ainda que em realidades distintas. A escuta das experiências dos colegas e o diálogo com profissionais de outras áreas favoreceram processos de identificação, pertencimento e apoio mútuo, elementos fundamentais para a permanência e o engajamento dos cursistas ao longo do percurso formativo.

Dessa forma, os encontros síncronos não se configuraram apenas como momentos complementares às atividades do AVA, mas como espaços formativos centrais, nos quais o ensino de História, a justiça restaurativa e a educação em prisões puderam ser discutidas de maneira viva, situada e dialógica. Ao articular conteúdos teóricos, experiências práticas e diferentes olhares profissionais, esses encontros contribuíram de forma significativa para a consolidação do curso como produto educacional comprometido com a formação crítica e humanizadora de professores que atuam em contextos prisionais.

6.10 Síntese analítica do percurso formativo e do produto educacional

A análise do percurso formativo desenvolvido ao longo do curso permite compreender o produto educacional não apenas como um conjunto de ferramentas ou atividades organizadas em um ambiente virtual, mas como uma experiência formativa articulada, construída a partir do diálogo entre teoria, prática docente e contexto de atuação dos professores no sistema prisional. A leitura integrada dos módulos, das interações no AVA, das produções pedagógicas e dos encontros síncronos evidencia um processo que ultrapassa a lógica instrumental da formação continuada e se aproxima de uma proposta reflexiva e situada.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle operou como um espaço de mediação pedagógica que possibilitou a articulação entre diferentes tempos e modos de interação. As atividades assíncronas favoreceram a participação de professores que atuam em realidades marcadas por limitações institucionais e sobrecarga de trabalho, enquanto os encontros síncronos criaram momentos de aproximação, escuta e aprofundamento das discussões. Essa combinação contribuiu para a construção de um percurso formativo mais flexível, sem perder a coerência pedagógica.

As interações nos fóruns revelaram que os professores-cursistas mobilizaram, de forma recorrente, experiências concretas do cotidiano escolar no cárcere para dialogar com os referenciais teóricos propostos. As postagens evidenciam processos de reflexão sobre o papel da educação e do ensino de História em contextos de privação de liberdade, bem como a

‘

emergência de narrativas profissionais marcadas por desafios comuns, mas também por estratégias de resistência e reinvenção da prática docente. Nesse sentido, o fórum consolidou-se como espaço de construção coletiva de sentidos e de reconhecimento entre pares.

Os jogos digitais e as atividades interativas desenvolvidas ao longo do curso também desempenharam papel relevante no percurso formativo. Ao serem articulados aos conteúdos dos módulos, esses recursos contribuíram para ampliar o engajamento dos cursistas e favorecer a retomada conceitual de temas centrais, como justiça restaurativa, identidade e memória. Mais do que dinamizar o ambiente virtual, essas atividades provocaram os professores a refletirem sobre possibilidades e limites do uso de estratégias lúdico-pedagógicas na formação de adultos e em contextos educacionais marcados por restrições materiais.

A atividade de elaboração da sequência didática configurou-se como momento de síntese e autoria pedagógica. Ao serem convidados a planejar práticas de ensino contextualizadas, tomando o ensino de História como eixo articulador, os professores assumiram de forma mais explícita a condição de autores de suas propostas. As produções evidenciam esforços de articulação entre conteúdos históricos, experiências dos estudantes e princípios de humanização, reafirmando o potencial do ensino de História como campo privilegiado para a leitura crítica da realidade e para a reconstrução de narrativas no contexto prisional.

Os encontros síncronos, por sua vez, contribuíram para fortalecer a dimensão relacional do percurso formativo. A participação de professores de diferentes regiões do estado possibilitou a troca de experiências e a ampliação do repertório de reflexões sobre a educação em prisões. Além disso, a interlocução com profissionais de outras áreas, especialmente no encontro de encerramento, ampliou o horizonte das discussões e reforçou o caráter interdisciplinar da proposta formativa.

Considerados em conjunto, os elementos que compõem o produto educacional analisado indicam a construção de uma experiência formativa coerente, que articula ensino de História, formação docente e justiça restaurativa de maneira integrada. O curso não se restringiu à apresentação de conteúdo ou metodologias, mas favoreceu a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre o papel social do professor que atua em espaços de privação de liberdade.

‘

Essa síntese analítica permite afirmar que o produto educacional contribuiu para ampliar as possibilidades de formação continuada de professores no contexto prisional, ao oferecer um espaço estruturado de diálogo, autoria e reflexão situada. Ao tomar o ensino de História como fio condutor do percurso formativo, a experiência reafirma seu potencial para promover a construção de sentidos sobre o tempo histórico, fortalecer a identidade profissional docente e contribuir para práticas educativas comprometidas com a humanização e a transformação social.

6.11 Limites, desafios e tensões do percurso formativo

A leitura crítica do percurso formativo desenvolvido ao longo do curso evidencia que, ao lado das potencialidades analisadas nos tópicos anteriores, emergem também limites e tensões que atravessam a formação continuada de professores que atuam em contextos prisionais. Reconhecer esses aspectos não significa fragilizar o produto educacional, mas situá-lo nas condições concretas em que se realiza a educação no cárcere, marcada por restrições institucionais, desigualdades estruturais e desafios históricos.

Um dos limites mais evidentes refere-se à participação dos cursistas nos encontros síncronos. Embora o curso tenha registrado mais de cinquenta inscritos, a presença nos momentos ao vivo variou entre quinze e vinte participantes. Essa oscilação precisa ser compreendida a partir da realidade de trabalho dos professores no sistema prisional, que enfrentam jornadas extensas, múltiplas atribuições, deslocamentos longos e, em muitos casos, dificuldades de acesso à internet ou a equipamentos adequados. Trata-se, portanto, de um limite estrutural, e não de um desinteresse em relação à proposta formativa.

As condições tecnológicas constituem outro desafio relevante ao longo do percurso. Apesar de o Ambiente Virtual de Aprendizagem ter possibilitado maior flexibilidade nos tempos de estudo, parte dos cursistas relatou dificuldades relacionadas ao uso de plataformas digitais e à familiaridade com determinadas ferramentas. Essas dificuldades revelam desigualdades no acesso às tecnologias educacionais e indicam a necessidade de políticas públicas que assegurem melhores condições para a formação docente, sobretudo em contextos educacionais historicamente marginalizados, como o sistema prisional.

No que diz respeito às ferramentas pedagógicas digitais utilizadas no curso, também se evidenciam tensões relacionadas à transposição das propostas para a prática cotidiana nas

‘

unidades prisionais. Jogos digitais, atividades interativas e recursos multimodais mostraram-se potentes no contexto formativo, mas sua aplicação direta em sala de aula nem sempre é viável, seja pela ausência de infraestrutura tecnológica, seja pelas restrições impostas pelas normas institucionais do cárcere. Esse aspecto reforça o entendimento de que o curso não se propôs a oferecer modelos prontos de aplicação, mas a fomentar processos de reflexão e adaptação pedagógica por parte dos professores.

Outro desafio recorrente diz respeito à complexidade do ensino de História em contextos de privação de liberdade. Trabalhar com temas como identidade, memória, narrativa e cidadania em espaços marcados por trajetórias de exclusão e estigmatização exige do professor uma postura ética cuidadosa e uma escuta sensível às experiências dos educandos. As interações dos cursistas revelam tensões entre o desejo de desenvolver práticas pedagógicas humanizadoras e as limitações impostas pelas rotinas institucionais, que muitas vezes dificultam a continuidade de projetos mais aprofundados.

A diversidade dos contextos de atuação dos participantes também se apresentou como um elemento de tensão ao longo do percurso. Professores oriundos de diferentes unidades prisionais, com regimes de funcionamento e políticas locais distintas, trouxeram experiências variadas que enriqueceram o debate, mas, ao mesmo tempo, dificultaram a construção de encaminhamentos pedagógicos uniformes. Essa diversidade reforça a necessidade de pensar a formação continuada de maneira flexível, respeitando as especificidades locais e evitando propostas homogeneizadoras.

Por fim, o caráter interdisciplinar do curso, embora constitua uma de suas principais potências, também demandou dos cursistas um esforço adicional de articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Para professores com formação inicial mais centrada em um único componente curricular, essa proposta implicou um processo gradual de deslocamento de práticas tradicionais e de construção de novas perspectivas pedagógicas, nem sempre realizado de forma imediata.

Diante desses limites e tensões, o percurso formativo analisado reafirma a importância de compreender a formação continuada de professores em contextos prisionais como um processo em permanente construção, atravessado por condicionantes institucionais, materiais e simbólicos. Longe de representar falhas do produto educacional, esses desafios revelam as

‘

condições reais da educação no cárcere e apontam para a necessidade de políticas formativas continuadas, sustentadas e sensíveis às especificidades desse campo de atuação.

6.11 Contribuições do produto educacional para a formação de professores que atuam em contextos prisionais

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa evidencia um conjunto de contribuições relevantes para a formação continuada de professores que atuam em contextos prisionais, especialmente quando se considera o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do percurso formativo, o curso se constituiu como um espaço de reflexão pedagógica que articula fundamentos teóricos, experiências docentes e práticas educativas situadas, afastando-se de modelos prescritivos e uniformizadores de formação.

Uma contribuição central do produto reside na escolha do ensino de História como eixo estruturante do percurso formativo. Ao compreender a História como campo de produção de sentidos sobre o tempo, a memória e a identidade, o curso reafirma o papel dessa área do conhecimento na leitura crítica da realidade social. As atividades propostas estimularam os professores a pensarem o ensino de História para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo-o como possibilidade de problematização das experiências vividas pelos educandos e de construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras no contexto prisional.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da autoria docente ao longo do processo formativo. Os professores-cursistas foram constantemente convidados a posicionar-se, refletir sobre suas práticas e produzir materiais pedagógicos próprios, culminando na elaboração de sequências didáticas contextualizadas à sua realidade de atuação. Esse movimento contribui para deslocar o professor de uma postura de simples executor de propostas externas para a condição de sujeito ativo na construção de sua prática, valorizando os saberes produzidos no cotidiano do trabalho docente.

A organização do curso em um Ambiente Virtual de Aprendizagem também se apresenta como uma contribuição significativa. Ao integrar atividades assíncronas e encontros síncronos de maneira articulada, o produto educacional ampliou as possibilidades de participação dos cursistas, respeitando as condições concretas de trabalho no sistema prisional. O AVA funcionou como espaço pedagógico estruturante, favorecendo o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos, e não apenas como repositório de materiais.

‘

O uso diversificado de ferramentas pedagógicas, como fóruns de discussão, jogos digitais, atividades interativas e anexação de produções autorais, ampliou o repertório metodológico dos professores participantes. Ao vivenciarem essas estratégias no próprio processo formativo, os cursistas puderam refletir criticamente sobre o uso das tecnologias na educação, analisando suas potencialidades e limites diante das restrições institucionais e tecnológicas presentes no contexto prisional. Essa experiência contribui para uma formação mais consciente e menos instrumentalizada no uso de recursos digitais.

A articulação entre ensino de História e princípios da justiça restaurativa constitui outra contribuição importante do produto educacional. Ao incorporar elementos como diálogo, escuta e reconstrução de vínculos, o curso favoreceu reflexões sobre práticas pedagógicas que tencionam modelos punitivos e excludentes, sem perder de vista a especificidade do campo histórico. Essa aproximação possibilitou pensar o ensino de História como espaço de reconhecimento das trajetórias dos educandos e de fortalecimento da cidadania, mesmo em contextos marcados pela privação de liberdade.

A diversidade territorial e institucional dos participantes também ampliou o alcance formativo do produto. Professores oriundos de diferentes unidades prisionais e regiões do estado trouxeram experiências variadas, que enriqueceram as discussões e evidenciaram a complexidade da educação em prisões no Brasil. Ao reunir esses profissionais em um mesmo espaço formativo, o curso contribuiu para a construção de redes de diálogo e apoio entre docentes que, em muitos casos, atuam de forma isolada em seus contextos de trabalho.

Por fim, o produto educacional apresenta potencial de continuidade e de ressignificação em outros contextos formativos. A estrutura do curso, as atividades propostas e os materiais produzidos podem ser adaptados e ampliados, respeitando as especificidades locais e institucionais. Nesse sentido, a experiência analisada não se encerra em si mesma, mas se configura como uma contribuição aberta ao campo do ensino de História e à formação de professores que atuam em contextos de privação de liberdade.

‘

7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A trajetória analítica construída ao longo deste trabalho permitiu compreender a educação em prisões como um campo marcado por tensões históricas e estruturais, no qual se entrecruzam desigualdades sociais, raciais e educacionais. Ao adotar o Estado da Bahia como recorte empírico, sem perder de vista o cenário nacional, a pesquisa evidenciou que a educação prisional se configura como uma política pública permanentemente tensionada entre o reconhecimento formal do direito à educação e as limitações concretas impostas pela lógica do sistema penal.

A análise dos dados educacionais, dos marcos legais e do perfil da população privada de liberdade revelou que, embora haja avanços normativos, a efetivação do direito à educação no cárcere permanece restrita. No contexto baiano, ainda que os índices de matrícula apresentem variações em relação à média nacional, observa-se a persistência de obstáculos estruturais que limitam o acesso, a permanência e a qualidade das práticas educativas. Esse cenário reforça a compreensão de que a educação em prisões não pode ser pensada de forma isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de políticas atravessadas pelo racismo estrutural, pela seletividade penal e pela precarização dos direitos sociais.

Nesse contexto, o ensino de História assume papel central ao longo da pesquisa. Ao longo dos capítulos teóricos e analíticos, foi possível demonstrar que a História, quando trabalhada a partir de uma perspectiva crítica, contribui para a problematização das narrativas que naturalizam o encarceramento e a exclusão social. Ao abordar temas como memória, identidade, pertencimento e cidadania, o ensino de História possibilita a construção de leituras mais amplas sobre os processos históricos que produzem as desigualdades que atingem a população prisional. Trata-se, portanto, de um campo que oferece condições para práticas pedagógicas comprometidas com a humanização e com a leitura crítica da realidade.

A discussão sobre identidade criminal, desenvolvida ao longo do trabalho, evidenciou que o crime, em muitos casos, se constitui como narrativa de pertencimento construída em contextos de negação de direitos. A prisão, longe de romper com essas trajetórias, frequentemente reforça estigmas e consolida processos de desumanização. Nesse cenário, a escola que atua no interior do sistema prisional ocupa uma posição ambígua: pode tanto reproduzir a lógica punitiva quanto se constituir como espaço de tensionamento e resistência.

‘

O ensino de História, articulado a práticas pedagógicas dialógicas e críticas, mostrou-se um campo fértil para a construção dessa segunda possibilidade.

É a partir desse conjunto de reflexões que se insere o produto educacional analisado nesta pesquisa. O curso de formação continuada desenvolvido em ambiente virtual não se apresenta como uma solução técnica desvinculada do contexto analisado, mas como resposta situada às demandas identificadas ao longo do trabalho. A escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem, das ferramentas pedagógicas e da organização dos módulos dialoga diretamente com a realidade dos professores que atuam em unidades prisionais baianas, frequentemente marcadas pelo isolamento profissional, pela ausência de formação específica e por condições de trabalho adversas.

Ao longo do percurso formativo, ficou evidente que a proposta não se limitou à transmissão de conteúdos ou à apresentação de metodologias prontas. As interações nos fóruns, as atividades pedagógicas, as produções autorais dos cursistas e os encontros síncronos evidenciaram um movimento constante de reflexão sobre o papel do professor no cárcere e sobre as possibilidades do ensino de História como prática formativa crítica. Nesse sentido, o AVA funcionou como espaço mediador de processos reflexivos que já vinham sendo tensionados nos capítulos anteriores do trabalho, e não como elemento dissociado da discussão teórica.

As ferramentas pedagógicas utilizadas ao longo do curso; fóruns, jogos digitais, atividades interativas, elaboração de sequências didáticas e encontros síncronos, contribuíram para ampliar o repertório metodológico dos professores e fortalecer a autoria docente. Ao mesmo tempo, a análise do percurso formativo evidenciou limites importantes, como dificuldades de acesso às tecnologias, participação irregular nos encontros síncronos e restrições institucionais próprias do sistema prisional. Reconhecer esses limites não fragiliza o produto educacional, mas permite situá-lo de forma realista e coerente com as condições concretas da educação em prisões.

As reflexões apresentadas nestas Considerações Parciais indicam que a formação continuada de professores constitui elemento central para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas no contexto prisional. Ao articular ensino de História, justiça restaurativa e tecnologias educacionais, o trabalho aponta para a necessidade de propostas formativas que

‘

reconheçam a complexidade do campo e valorizem a experiência docente. O recorte baiano, longe de limitar a análise, contribui para evidenciar a diversidade dos contextos prisionais e as possibilidades de construção de experiências formativas situadas.

Dessa forma, as Considerações Parciais não se configuram como um encerramento definitivo da discussão, mas como uma síntese provisória das aprendizagens construídas ao longo da pesquisa. O produto educacional desenvolvido permanece aberto a adaptações e ressignificações, podendo inspirar outras experiências de formação continuada no ensino de História em contextos de privação de liberdade. Trata-se de um trabalho que se reconhece como situado, crítico e comprometido com a transformação das práticas educativas e com a afirmação da educação como direito, mesmo em espaços historicamente marcados pela exclusão.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. **Educação prisional no Brasil**: histórias e desafios. São Paulo: Cortez, 2020.

AGUILAR, Maria Letícia da Silva Dias. **Educação prisional**: contexto histórico e a complexidade do trabalho do professor. 2020. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/1664. Acesso em: 1 maio 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). **Documento Curricular Referencial da Bahia**: DCRB. Salvador: SEC-BA, 2022.

_____. **Educação nas Prisões da Bahia**. Salvador: SEC-BA, 2023.

_____. **Programa Educar para Liberdade**: balanço 2006-2010. Salvador: SEC-BA, 2011.

BAHIA. Superintendência de Serviços Penitenciários da Bahia (SUSP-BA). **Relatório Anual**: Educação nas Prisões da Bahia – 2023. Salvador: SUSP-BA, 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, Howard S. **Outsiders**: Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

‘

BRAGA, R. **Educação e Justiça Restaurativa no cárcere**. São Paulo: Cortez, 2021.

BRAITHWAITE, J. **Crime, Shame and Reintegration**. Cambridge: University Press, 1989.

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

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal (LEP). Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2023**. Brasília: MJSP, 2023.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 164-190, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Cartilha Justiça Restaurativa no Sistema Prisional**. Brasília: CNJ, 2023.

CÓRDOVA, M. **Pedagogia do cárcere**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2015.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 13-26, jan./abr. 2005.

DI CAMARGO JR., I.; SILVA, A. P.; SOUZA, M. L. Práticas escolares, ensino, aprendizagem e a pedagogia: um olhar com os estudos de Pierre Bourdieu. **Open Minds International Journal**, v. 3, n. 1, p. 55–67, 2022.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 351-359, out./dez. 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

‘

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, N. **Movimento negro e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos**: análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Clarissa Nunes. **História das prisões no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Fábio Aparecido. **Educação prisional**: gênese, desafios e nuances do nascimento de uma política pública de educação. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Silva de. História da educação prisional no Brasil e o papel central da Educação de Jovens e Adultos (EJA): principais desafios. **Revista Nova Paideia**, v. 18, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, R. M. **Educação como direito fundamental no sistema prisional**: avanços e desafios pós-1988. Rio de Janeiro: Editora Fi, 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

_____. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela)**. Brasília: CNJ, 2016.

‘

PIRES, Thula; FREITAS, Felipe (Orgs.). **Vozes do cárcere**: ecos da resistência política. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, 1989.

PRANIS, K. **The Little Book of Circle Processes**. Pennsylvania: Good Books, 2005.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa**: a configuração do tempo na narrativa de ficção. Vol. I. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. **Ensino de história e diversidade cultural**. Campinas: Papirus, 2015.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida de Moura. **Educação no sistema prisional**: desafios, expectativas e perspectivas. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre crime e justiça restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2002.

‘

ANEXO A ; EMENTA DO CURSO DO AVA

Pesquisador: **Márcio Jesus Dias – Mestrando ProfHistória/UESB**

Diálogos Pedagógicos: Justiça Restaurativa e o Ensino no Cárcere

Carga horária total: 20h : 16/10/2025 á 30/11/2025

Modalidade: Online (Plataforma Moodle) 💻com encontros síncronos

Público-alvo: Professores(as) de História e demais áreas da EJA em contexto prisional, coordenadores(as) pedagógicos(as) e gestores escolares. 🎯

Estrutura do Curso-Piloto (Moodle)

Módulo	Objetivo	Conteúdos	Avaliação
1. Justiça Restaurativa e Práticas Emancipatórias ✨	Vivenciar e aplicar metodologias de justiça restaurativa no espaço escolar prisional.	- Princípios da justiça restaurativa - Círculos restaurativos, rodas de escuta, mediação de conflitos - Diálogo com a pedagogia freiriana	01 Fórum + Atividade H5P colagem (jogo)
2. Módulo 2 – Fundamentos	Compreender os fundamentos, a legislação e os	- Constituição, LEP, PNEP,	Fórum + Jogo Kahoot

‘

Módulo	Objetivo	Conteúdos	Avaliação
da Educação Prisional e da EJA	desafios da EJA em contexto prisional.	DCRB - Direitos humanos e cidadania - Função social da escola no cárcere	
3. Ensino de História na EJA e Diálogos Interdisciplinares	Desenvolver metodologias críticas e interdisciplinares para o ensino de História e áreas afins.	- Metodologias críticas (memória, identidade, narrativas) - Currículo flexível no cárcere - Integração de História com outras disciplinas	Plano de aula + H5P Cruzadinha (jogo)

ANEXO B: IMPRESSÃO DAS PÁGINAS DO CURSO NA SUA RESPECTIVAS ORDEM:

Diálogos Pedagógicos: Justiça Restaurativa e o Ensino no Cárcere

Ativar edição

Formação continuada para docentes que atuam na EJA em prisões em diferentes escolas inseridas nos conjuntos penais da Bahia

Contrair tudo

Olá, colegas educadores(as)! Sejam bem-vindos(as) à formação de **20 horas**, voltada para docentes, coordenadores(as) e gestores(as) que atuam na **EJA em contextos prisionais**.
💻 **Modalidade:** Online – encontros síncronos e atividades no Moodle.
🗓️ **Período:** 22/10 a 30/11/2025.
🎥 **Encontros síncronos:** 1 encontro semanal via **Google Meet** (link divulgado nos avisos).
📘 **Atividades assíncronas:** Leituras orientadas, fóruns e práticas reflexivas.
🎯 **Objetivo:** Fortalecer a formação docente no ensino de História e na EJA prisional, promovendo o diálogo com práticas restaurativas e ações pedagógicas emancipatórias.
📌 **Orientações:** As atividades estarão organizadas por módulos. Cada semana corresponderá a um encontro temático. Dúvidas podem ser enviadas pelo chat do Moodle ou e-mail **marcio.dias@educacao.ba.gov.br**Desejo uma caminhada formativa inspiradora, com diálogo, escuta e construção coletiva de saberes.
Márcio Jesus Dias – Mestrando ProfHistória/UESB

👋 Boas-vindas ao curso "Diálogos Pedagógicos: Justiça Restaurativa e o Ensino no Cárcere" : Apresente-se !

👉 **Escreva uma mensagem breve, respondendo às perguntas abaixo:**

- Seu **nome**
- O **conjunto penal** onde atua;
- Há **quanto tempo trabalha** com a EJA ou com educação prisional;
- Uma **expectativa** que você tem em relação a este curso.

⚠ Dúvidas e avisos importantes

🎯 Dúvidas e avisos importantes, clique aqui

Módulo 1 – Justiça Restaurativa e Práticas Emancipatórias

🎯 Neste módulo, discutimos a **Justiça Restaurativa como prática educativa e ética** capaz de promover o diálogo, a corresponsabilidade e a humanização no contexto prisional. A partir das leituras de Howard Zehr, Paulo Freire e autores do campo da Justiça Restaurativa, buscamos compreender **como mudar a "lente" com que enxergamos o conflito, o erro e a aprendizagem** dentro das prisões, orientando a prática docente para o reconhecimento do outro e para a reconstrução de vínculos. As leituras e vídeos propostos devem subsidiar a **atividade escrita** ao final do módulo.

Leituras Fundamentais

1 Zehr, Howard. *Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça* (2008)
Capítulo 10 – "Uma Lente Restaurativa" (p. 7–15)

> "O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança."
> *(ZEHR, 2008, p. 9).*
>
> *Leitura essencial:* páginas 7–15 (definição da lente restaurativa e distinção entre justiça retributiva e restaurativa). 👉⚖️📄 Trocando as lentes
>
> acervo.paulofreire.org ; Moacir Gadotti
>
> ***Cartilha PPL 2023***
>
> ▶ O papel da educação : Humanização

Clique aqui 🎯 Tema: A Educação como Caminho de Responsabilização e Reconstrução na Justiça Restaurativa

Este fórum convida à reflexão sobre **o papel da educação na construção de uma cultura restaurativa** dentro do espaço prisional.
A partir das leituras de *Howard Zehr* ("Trocando as Lentes"), da *Cartilha do CNJ (2023)* e de *Paulo Freire*, propomos pensar como a **educação pode promover consciência crítica e responsabilização sem vitimização**, reconhecendo no educando um sujeito capaz de reconstruir sua história e projetar novos sentidos de cidadania.

> "A educação libertadora é aquela que desperta no homem a consciência de si e do outro, abrindo espaço para a transformação e para a libertação coletiva."
> *(FREIRE, 1987)*

A Justiça Restaurativa, ao propor a escuta, o diálogo e a reparação, desloca o olhar da punição para a **reconstrução dos vínculos**, abrindo novas possibilidades de **humanização, convivência e pertencimento**.

🎯 Objetivos do fórum

- Refletir sobre a contribuição da educação no processo de responsabilização dos sujeitos privados de liberdade;
- Compreender a **dimensão pedagógica da Justiça Restaurativa**;
- Relacionar os princípios de **Zehr, Freire e CNJ (2023)** ao contexto educacional prisional.

💡 Questões disparadoras (você pode colocar como perguntas no corpo do fórum):

1️⃣ De que maneira a **educação pode contribuir com o processo de responsabilização** na Justiça Restaurativa, sem cair na lógica da punição ou da vitimização?
2️⃣ Como a **didática e a dinâmica pedagógica** podem se inspirar nos princípios restaurativos

(escuta, diálogo, reparação, empatia)?

3️⃣ De que forma a **educação libertadora** pode ajudar na reconstrução da **identidade e da cidadania** do sujeito em privação de liberdade?

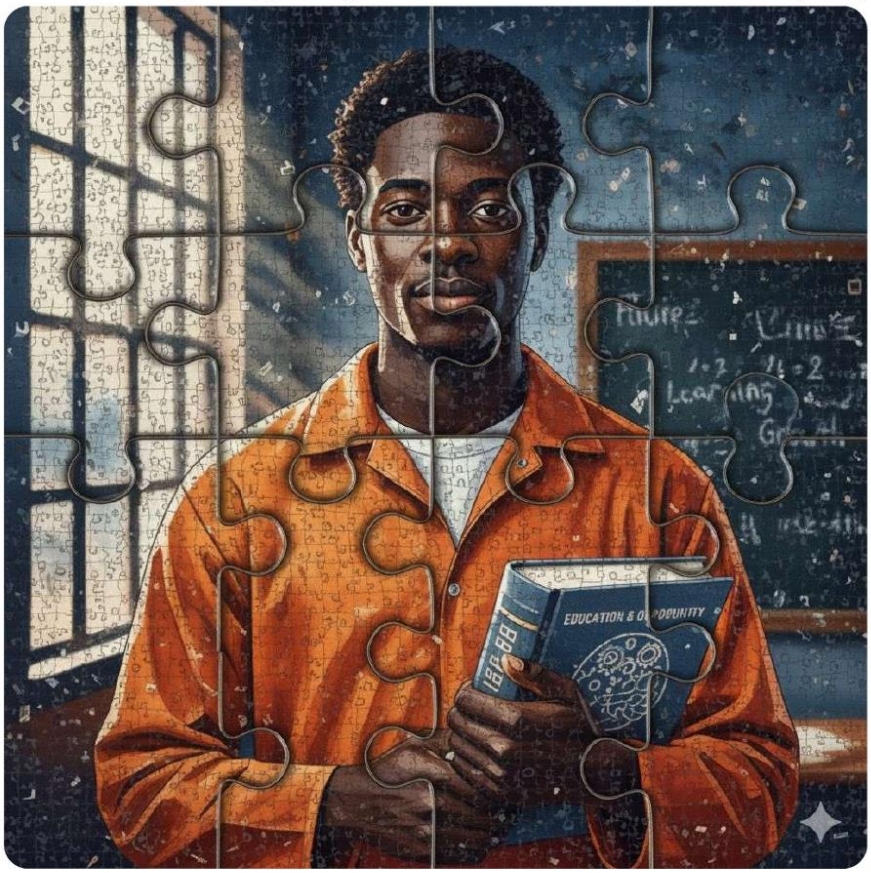
📝 **Orientações para participação**

- Faça sua postagem inicial em **até 10 linhas**, respondendo **uma ou mais** das questões propostas.
- Comente **ao menos uma contribuição de um(a) colega**, estabelecendo diálogo e ampliando a reflexão.
- Utilize **exemplos da prática docente ou da experiência na unidade prisional** para fundamentar sua resposta sem mencionar dados sensíveis de segurança ou que requer autorização para a mesma.

📅 **Prazo:** até **30/11/2025**

Colagem Restaurativa

O processo de Conscientização em Paulo Freire é fundamental para transformar o aluno no cárcere, pois ele se move de uma percepção mágica ou ingênua da realidade para uma visão crítica e transformadora. Essa mudança é o que permite o sucesso da Justiça Restaurativa (JR) e da reeducação. Diante do exposto responda nosso "Drag and Drop" (Arrastar e Soltar) adequadamente.



Módulo 2 – Fundamentos da Educação Prisional e da EJA

Este módulo visa compreender a legislação e os desafios da EJA no cárcere, refletindo sobre o papel social da escola e a formação docente como prática emancipatória. Consulte os documentos indicados e os vídeos de apoio; em seguida registre sua reflexão no Fórum **"Marcos Legais da Educação Prisional"**. As leituras trazem os fundamentos legais (LEP), orientações curriculares (DCRB), direitos e garantias (Cartilha CNJ) e aporte teórico para a formação docente. Prazo para postagem: **12/11/2025.**

🧭 **Encaminhamento das leituras: Assista aos videos e revisite aos documentos bases para responder ao fórum logo depois.**

📘 **Cartilha CNJ (2023) - Direitos Educacionais no Cárcere (PDF)**

DCRB/BA - Documento Curricular Referencial da Bahia - Modalidades (Inclui EJA)

Lei de Execução Penal (LEP) - Lei nº 7.210/84 (Planalto)

Narrativas de Vida e Educação Restaurativa no Cárcere

🎯 **Neste módulo, refletimos sobre o ensino de História como eixo articulador entre as áreas do conhecimento, capaz de promover a reconstrução de identidades, a consciência histórica e a cidadania no contexto prisional.** A História é aqui compreendida não como uma sucessão de fatos, mas como uma narrativa que permite aos sujeitos recontarem suas trajetórias, reconhecerem experiências de exclusão e projetarem novos caminhos. A perspectiva interdisciplinar integra História a campos como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Artes, possibilitando práticas que valorizem memória, linguagem e agência política do educando.

Do ponto de vista teórico, parte-se da noção de **identidade narrativa** (Ricoeur), segundo a qual a identidade se constrói na trama temporal da narrativa. Em diálogo com estudos que mobilizam a obra de Pierre Bourdieu, observa-se que a escola pode reproduzir desigualdades por meio da **violência simbólica**, mas também ser espaço de resistência e transformação quando reconhece e valoriza os diferentes capitais culturais presentes no cárcere (Di Camargo Jr., Silva & Souza, 2022). Assim, o módulo orienta a elaboração de práticas docentes interdisciplinares que tomem a História como fio condutor para a leitura crítica do mundo e para a reconstrução de vínculos sociais.

📚 Leituras Fundamentais

1️⃣ Ricoeur, Paul. *Tempo e Narrativa* (em especial, a discussão sobre narrativa e identidade): https://revistas.ucpel.edu.br/rrf/article/view/2393
2️⃣ Di Camargo Jr., I.; Silva, A. P.; Souza, M. L. (2022). *Práticas Escolares, Ensino, Aprendizagem e a Pedagogia: um olhar com os estudos de Pierre Bourdieu.* Open Minds International Journal, vol. 3, n. 1, p. 55–67. DOI: 10.47180/omij.v3i1.155. : https://openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/155/119

Situação-problema: Durante uma atividade de leitura, um aluno privado de liberdade compartilha que "nunca teve família, que aprendeu na rua e que a escola só o procurou depois que ele errou". O professor, de sua respectiva área, decide transformar essa fala em um ponto de partida para reflexão sobre memória, identidade e reconstrução de trajetórias.

Leituras de apoio:

- **Cartilha do CNJ (2023):** "A educação deve contribuir para a reconstrução de vínculos e para o exercício da cidadania das pessoas privadas de liberdade, reconhecendo suas trajetórias e singularidades."
- **Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (2022):** "A educação de qualidade social deve considerar o sujeito integral e suas múltiplas identidades, promovendo práticas que reparem desigualdades e reafirmem a dignidade humana."

Pergunta disparadora:
➤ *Como o(a) professor(a), em sua área de conhecimento, pode transformar uma narrativa de dor em uma experiência pedagógica restaurativa e emancipatória, à luz dos princípios da Justiça Restaurativa e das orientações do DCRB?*

🤜 **Oriente-se:** Responda de forma crítica e propositiva, sugerindo práticas, abordagens ou estratégias pedagógicas possíveis nesse contexto. Observação: Veja respostas modelos para inspirar a sua de acordo suas leituras e suas práticas restaurativas.

🎮 JOGO DA RESTAURAÇÃO 🎯

Módulo 3 – Ensino de História e Diálogos Interdisciplinares

5. **Relação teórica com Bourdieu e Ricoeur** (como as ideias dos autores sustentam sua proposta)

Prazo de envio: 30/11/2025

Formato: arquivo em PDF, Word ou JPG

Abaixo segue um modelo de SD para uma turma da EJA Etapa V e VII do tempo formativo para pessoas com privações de liberdade, o intuito é inspirar, use sua criatividade

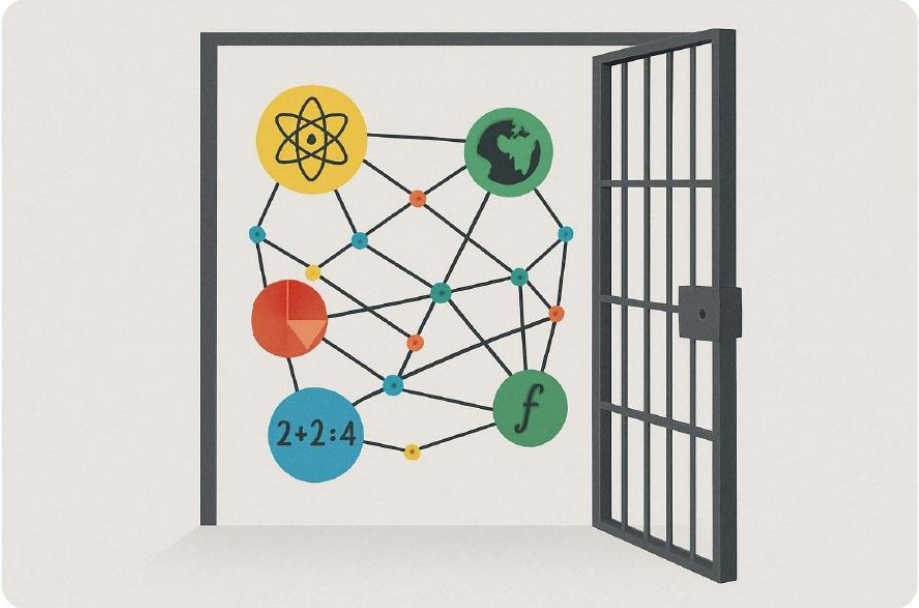
Campo	Descrição
Tema	Leitura e interpretação de tabelas históricas: números que contam histórias de desigualdade.
Autores de Referência	Pierre Bourdieu (capital cultural e reprodução simbólica) / Paul Ricoeur (identidade narrativa e refiguração da experiência).
Objetivo Geral	Compreender a Matemática como linguagem que representa e interpreta experiências humanas e sociais, relacionando números, memórias e identidades.
Conteúdo Matemático	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos; cálculo de média e porcentagem; comparação e organização de dados.
Recursos Didáticos	Cópia de tabela histórica (ex.: tabela de venda de pessoas escravizadas do século XVIII ; papel, lápis, calculadora, quadro ou cartaz; texto complementar sobre Bourdieu e Ricoeur (resumo).
Metodologia	1. Contextualização (20 min): Apresentação da tabela histórica. Debate: "O que esses números revelam sobre a sociedade daquela época?" 2. Análise Matemática (40 min): Leitura dos dados; cálculo de médias, proporções e porcentagens. 3. Interpretação Crítica (20 min): Discussão sobre como os números expressam desigualdade e exclusão (Bourdieu). 4. Reflexão Identitária (30 min): Produção curta de texto ou fala sobre "Os números da minha história" (Ricoeur). 5. Socialização (10 min): Compartilhamento dos resultados e síntese coletiva.
Avaliação	Participação nas discussões, realização das operações matemáticas propostas, capacidade de interpretar dados historicamente e relacioná-los à identidade e à exclusão social.
Produto Final	Pequeno texto ou cartaz intitulado "Os números da minha história", conectando conteúdos matemáticos, memória e identidade.

CRUZADINHA RESTAURATIVA

Embasado nas nossas leituras e dos encontros sícronos vamos nos divertir! Clique no link acima e vamos jogar a cruzadinha restaurativa ! Observação : Não utilize acetuação gráfica.

CRIE SUA SEQUÊNCIA DIDÂTICA

Aberto: quarta-feira, 22 out. 2025, 00:00 **Vencimento:** domingo, 30 nov. 2025, 00:00



Nesta atividade, você vai elaborar uma **sequência didática** (ou plano de aula) que integre os fundamentos discutidos neste módulo — especialmente as reflexões sobre **identidade, memória, narrativa e capital cultural** — às práticas pedagógicas de sua área de atuação no contexto prisional.

A proposta é que você construa uma aula **crítica, interdisciplinar e contextualizada**, inspirada nos autores **Pierre Bourdieu** (desigualdade simbólica, capital cultural, exclusão e emancipação) e **Paul Ricoeur** (identidade narrativa e reconstrução de trajetórias).

Pense:

- Como trabalhar a **identidade e a memória** dos educandos privados de liberdade a partir dos conteúdos da sua disciplina?
- De que forma a teoria de Bourdieu ajuda a compreender e reduzir as barreiras simbólicas que marcam o ensino no cárcere?
- Como a ideia de narrativa, segundo Ricoeur, pode favorecer a reconstrução da autoestima e do pertencimento dos estudantes?

Cada professor deverá elaborar **uma sequência didática de até duas aulas**, contextualizada à sua área (História, Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Alfabetização etc.). A sequência deve conter:

1. **Tema e objetivos da aula**
2. **Conteúdos a serem trabalhados**
3. **Metodologia e recursos**
4. **Encaminhamentos avaliativos**