



“UN PUEBLO SIN PIERNAS PERO QUE CAMINA”

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE**

Thayane Silva Campos

“Un pueblo sin piernas pero que camina”

Formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Capa: Adaptada de "*Distorted Silk*", *fxhash*, de Alex Benedit.

Direito de uso cedido pelo artista para uso não comercial.

Diagramação: João Paulo Zarelli Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Campos, Thayane Silva

Un pueblo sin piernas pero que camina [livro eletrônico] : formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade / Thayane Silva Campos. -- 1. ed. -- São Paulo : Associação Brasileira de Hispanistas, 2020.

(Prêmio Mario González ; 1)

ISBN 978-65-992965-0-5

1. Educação 2. Espanhol - Estudo e ensino 3. Professores - Formação profissional I. Título II. Série.

20-49067

CDD--460.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Espanhol : Estudo e ensino 460.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Agradecimentos

Às mulheres que contribuíram para eu ser hoje a mulher que sou.
Que possamos seguir nossa luta, unidas e de cabeça erguida.

*“Soy América Latina,
un pueblo sin piernas, pero que camina”*
(Música "Latinoamérica", do grupo Calle 13)

**“UN, DOS, TRES, CUATRO:
¡TIERRA, CIELO!
CINCO, SEIS:
¡PARAÍSO, INFIERNO!**

*Siete, ocho, nueve, diez:
Hay que saber mover los pies.
En la rayuela, o en la vida
vos podés elegir un día.
¿Por que costado, de que lado saltarás?”*

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 – Somos feitos de retalhos	17
Capítulo 2 – Retalhos de outras gentes	59
Capítulo 3 – Colorindo os retalhos.....	75
Capítulo 4 – <i>Muévete américa latina</i>	125
Capítulo 5 – <i>Un pueblo sin piernas pero que camina</i>	141
Conclusão	224
Referências	230
Anexos	235

INTRODUÇÃO



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

A organização deste livro, que vem do trabalho realizado na minha tese de doutorado, defendida em dezembro de 2019, não segue uma linearidade dos acontecimentos, por se tratar de um relato teórico-prático cheio de particularidades que poderão ser vistas ao longo destas páginas. Além disso, considerando a própria metodologia da pesquisa que aqui será descrita – a pesquisa-ação – optei por adotar blocos de escrita (ou retalhos) com cada uma das temáticas, preferindo uma escrita não linear e não cronológica.

Tais blocos de escrita podem ser lidos separadamente, sem prejuízo de significado, e fica a critério do(a) leitor(a) escolher o caminho a ser seguido, o que me faz lembrar de *Rayuela*, de Julio Cortázar. No entanto, diferente do escritor argentino, invés de um jogo de amarelinha, eu aludo à colcha de retalhos. A referência a uma colcha de retalhos não aparece ao acaso, mas sim como símbolo desta pesquisa, e estará presente sempre que possível, para lembrar que aqui não há apenas o meu retalho, mas também os retalhos de muitas outras pessoas que ajudaram a costurar cada parte.

Apesar deste livro resultar de um trabalho coletivo, optei por narrá-lo em primeira pessoa do singular, em grande parte das páginas, já que na análise dos dados adotei uma metodologia interpretativista. Além disso, a ideia da pesquisa de doutorado surgiu a partir de uma motivação pessoal-profissional, no sentido de que o trabalho que realizo desde que escolhi entrar na graduação em Letras faz parte de mim, do que sou e do que venho descobrindo ao longo desses anos. Posso afirmar com plena certeza que minha profissão e minha vida pessoal estão inter-relacionadas. Isso significa que separar uma da outra seria uma forma de me quebrar em pedaços. É por isso que nas próximas linhas me dedico a apresentar tal motivação, para que a colcha de retalhos comece a ser costurada.

Motivação – do latim *movere, mover*

A presente pesquisa ocorreu durante minha experiência enquanto professora substituta de Língua Espanhola do Departamento de Letras da UFV (DLA/UFV), onde atuava como docente no curso de Letras – Licenciatura em Português/Espanhol.

Em 2014, quando fui professora substituta do referido curso pela primeira vez, assumi a disciplina de Estágio Supervisionado I e II. De acordo com a ementa e o currículo do curso, o discente acompanha no Estágio I as aulas de língua espanhola de uma escola regular e no Estágio II há a regência, em que o aluno ministra um determinado número de aulas, de acordo com a carga horária que a escola liberar.

Como a língua espanhola era ofertada nas escolas regulares apenas uma vez por semana, isso quando era ofertada, as regências aconteceriam apenas com uma aula, o que seria bem pouco significativo para a formação dos alunos. Apesar de parte dos

alunos da época terem a experiência em sala de aula como professores do Curso de Extensão em Língua Espanhola (CELES), localizado dentro da UFV, isso não se aplicava a todos, além do fato de que lecionar em um curso de idioma é bem diferente de lecionar no contexto de uma escola regular.

A partir dessa realidade, decidi colocar como uma das atividades do Estágio Supervisionado a aplicação de oficinas em diferentes contextos, levando em consideração que, ao graduar-se, os professores em pré-serviço podem chegar a atuar em variados contextos e proporcionar essa prática no Estágio poderia ajudá-los de algum modo. Foi nesse momento que surgiu o meu primeiro contato com a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC).

Como na época eu estava, junto com uma aluna de Estágio, fazendo uma campanha de arrecadação de livros para o presídio e a APAC, resolvi conhecer a instituição e propor uma oficina na escola¹ localizada dentro da Associação. A proposta foi aceita e verificamos com a professora dos anos iniciais qual seria o melhor tema a trabalhar. Diante de algumas opções como família, comida, religião, optamos por desenvolver uma atividade sobre comida, para que os alunos pudessem fazer algo prático, como um *guacamole*, caracterizando assim uma oficina.

Meu trabalho foi apenas o de orientar, não apliquei a oficina, mas pude acompanhar de perto tudo, desde a escolha da temática até a realização da atividade. Como era nossa primeira vez no lugar, o primeiro contato, havia o medo de eles não gostarem ou de a oficina não fazer sentido. No entanto, a oficina saiu muito melhor do que esperávamos, não apenas pelo empenho enorme das discentes, em fazer dar certo, mas também pela receptividade dos estudantes, que queriam aprender muitas palavras, inclusive a forma de pronunciar. A interação foi total e a parte prática melhor ainda. Ao sair de lá, escutei das meninas que essa tinha sido a melhor experiência da graduação que tiveram e que elas guardariam aquele momento para sempre. Não pude deixar de me emocionar e sentir o mesmo.

Em 2017, voltei a atuar como professora substituta no DLA/UFV. E novamente a APAC apareceu na minha vida. Dessa vez, a partir do convite da aluna Lívia², uma das vozes deste livro e idealizadora, junto comigo, do projeto de extensão voluntária intitulado “Eu, latino-americano”. A criação do projeto se deu a partir da vontade explicitada pela discente de trabalhar com a língua espanhola nas atividades da escola da APAC. Como a estudante já trabalhava ali em um outro projeto de extensão, na área

¹ Sempre que me refiro a APAC, estamos nos referindo a escola que fica localizada lá dentro, tendo em vista que esta investigação acontece apenas no ambiente escolar.

² Usarei os nomes verdadeiros das alunas-professoras que estiveram como bolsista e voluntárias do projeto de extensão, a partir da autorização cedida por elas.

de Ciências Sociais, possuía o contato da direção da escola e desse modo iniciamos a primeira conversa.

Realizados os contatos necessários, foram-nos cedidas as aulas da disciplina interdisciplinar Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM), direcionada ao 1º e 2º ano do ensino médio. Optamos por desenvolver um trabalho que tivesse como temática o reconhecimento da América Latina. Desse modo, desenhamos como objetivos do projeto voluntário:

- possibilitar condições para o conhecimento e discussão sobre os países que compõem a América Latina;
- articular uma prática educativa com outras disciplinas a fim de proporcionar um conteúdo mais abrangente;
- ampliar a noção geográfica e histórica relativa à América Latina;
- estimular pensamento político, crítico, comparativo e cultural;
- permitir o contato com diferentes expressões artísticas presentes na América Latina;
- refletir sobre o papel que cada um de nós ocupa enquanto cidadão latino-americano;
- valorizar as produções da América Latina, sem discriminar outras produções;
- inserir a língua espanhola no contexto escolar, como forma de facilitar essa aproximação de outros povos da América Latina.

Como forma de apresentar o que foi apreendido pelos alunos ao longo do semestre, tivemos a culminância das atividades, com apresentação de poemas, pinturas e esculturas produzidas pelos discentes. Além dessa parte prática, estar na APAC ao longo desses meses, ministrando não apenas as aulas, mas também participando das reuniões pedagógicas da escola, me permitiu perceber, juntamente com a aluna Lívia, a necessidade de um trabalho voltado para a formação de professores pensando na docência para grupos minoritarizados e em como ainda precisamos nos aprofundar na ampliação do conceito de América Latina e ressignificar o que é ser latino-americano para nós, brasileiros.

O projeto voluntário não é o foco desta obra, no entanto, ele será descrito no capítulo 1, para que o(a) leitor(a) saiba mais sobre o lugar onde atuamos. Além disso, esse voluntariado nos ajudou a perceber as escolhas e caminhos que deveriam ser feitos no projeto de extensão, fazendo-nos perceber a importância de conhecer de maneira mais aprofundada nossos contextos de atuação. Desse modo, relatar o projeto voluntário foi uma forma de apresentar melhor esse contexto, mas o foco desta pesquisa está em relatar o projeto de extensão e verificar de que forma tal projeto contribuiu para

a formação crítica das professoras em pré-serviço, considerando pesquisa, extensão e ensino. Após essa breve introdução, apresento nas próximas linhas o objetivo principal e os objetivos específicos da minha pesquisa, bem como minhas percepções sobre o contexto em que atuava e as perguntas de pesquisa, para que o (a) leitor(a) possa se localizar melhor.

Neste livro, trago a minha pesquisa de doutorado, inserida na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, que teve como objetivo principal investigar como é possível proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto deste ensino, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente.

De modo a auxiliar no meu objetivo principal, tracei os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as práticas e ações propostas pelo projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC”.
- Observar o envolvimento dos futuros professores no projeto de extensão.
- Analisar como se dá a ponte entre a pesquisa, a extensão e o ensino na formação de professores.
- Identificar de que forma as atividades propostas na APAC impactam na formação docente dos participantes do projeto.

Tais objetivos foram elaborados a partir da minha experiência como professora substituta e como docente da disciplina de Estágio Supervisionado I e II. Essa vivência me possibilitou constatar que o curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV não prepara o futuro professor para atuar com grupos minoritarizados. Tendo em vista as experiências anteriores na APAC, considerei como algo a ser investigado que a possibilidade de atuação do discente em escolas prisionais contribuiria para uma formação mais ampla e crítica desse profissional. Esta pesquisa se constitui de reflexões sobre as atividades propostas em um projeto de extensão universitária, realizado dentro de uma escola estadual, situada dentro de uma APAC na cidade de Viçosa e da análise crítica de como se deu a relação entre pesquisa, extensão e ensino, se o projeto de extensão contribuiu para a formação docente e, nesse caso, como o fez.

Para me ajudar nessa percepção e mostrar como se daria a articulação entre pesquisa, extensão e ensino no contexto de uma escola prisional, propus as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De que forma a atuação na APAC contribui para a formação do professor de língua espanhola?
- 2) Como um projeto que envolve pesquisa, extensão e ensino pode possibilitar uma formação mais ampla do professor de língua espanhola?

Para costurar todos esses retalhos reflito antes de tudo sobre a formação crítica de professores, destacando as observações de Celani (2010) sobre os cursos de licenciatura dupla no Brasil, que em 4 anos e meio/5 anos pretendem formar o aluno para duas licenciaturas, mas com a carga horária de uma. Segundo ela, dentre as diversas defasagens que o discente tem no curso está o fato de que

[...] não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas [...] (CELANI, 2010, p. 61).

De acordo com falta na formação inicial uma maior independência do aluno com relação aos saberes que fazem parte dos cursos de graduação. Nem sempre há espaço e incentivo para reflexões, privilegiando-se modelos a serem imitados. No entanto, para uma formação crítica de professores, faz-se necessário que esse cenário mude

para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p. 63).

Ao pensar nos contextos específicos de atuação do professor, Liberali (2010) defende uma formação que possibilite a interação entre os sujeitos. No caso desta pesquisa: professor-formador, professor em atuação na escola regular, professor em pré-serviço, aluno. Do ponto de vista dela, a formação de professores deve envolver a ação cidadã:

A perspectiva de formação para a cidadania estaria, então, integrada à noção de convocar os participantes a participar, questionar, pensar, assumir compromissos, e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. Estaria ligada ao conceito de transformação que busca o resgate da totalidade com base na ação das partes (cf. SPINOZA, 1677). É nesse sentido que se aprofunda a perspectiva freireana de história como possibilidade. Torna-se fundamental considerar que os alunos e educadores possam viver a chamada educação libertadora (FREIRE,

1970), que pressupõe olhar o mundo como uma realidade inacabada e em constante transformação – um sonho possível (LIBERALI, 2010, p. 79).

Deste modo, o que pretendo mostrar é como o projeto de extensão proposto pode proporcionar às futuras professoras uma prática que supre a defasagem apontada por Celani (2010) e que promove a formação crítica de professores dentro do que foi sinalizado por Liberali (2010).

Até este ponto da introdução, mostrei minha motivação profissional e pessoal para a escrita desta obra. Apresentei meus objetivos e minhas perguntas de pesquisa, além de comentar brevemente sobre a formação crítica de professores.

No capítulo 1, explico primeiramente o que é a APAC, para posteriormente focar na escola que está localizada dentro da APAC de Viçosa e no seu Projeto Político Pedagógico, além de descrever brevemente o local e os alunos com os quais tivemos contato. Depois, apresento o projeto voluntário, para entendermos melhor como surgiu o projeto de extensão. Em seguida descrevo de forma sucinta o projeto de extensão, apresento as alunas do curso de Licenciatura em Português-Espanhol que fizeram parte do projeto e levanto alguns pontos comparativos entre o projeto de extensão no papel e na prática, tendo em vista a realidade com a qual nos deparamos em 2018, ano de atuação do projeto.

No capítulo 2 apresento os instrumentos utilizados para a costura desta colcha de retalhos, ou seja, a metodologia desta pesquisa: a pesquisa-ação. Mostrarei de que modo utilizei a problemática apresentada, sobre a falta de uma formação docente da Licenciatura em Português-Espanhol para grupos minoritarizados, para as ações realizadas, a fim de alcançar os objetivos deste trabalho.

Posteriormente, divido o livro em dois retalhos da nossa colcha. Um dos retalhos está no capítulo 3, em que trato da formação de professores e a prática docente, com discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre a formação de professores da EJA para a educação na prisão e sobre o diálogo entre a pesquisa e o ensino. O outro retalho está no capítulo 4, em que me dedico a refletir sobre a formação dos professores de espanhol e a América Latina, tendo em vista que para realizar práticas de pesquisa, extensão e ensino a partir do projeto de extensão era necessário considerar a temática do projeto, ou seja, a América Latina.

Apesar de esses retalhos não representarem as reflexões finais desta obra, neles me valho não apenas da fundamentação teórica para esta pesquisa, mas também dos textos teóricos lidos para o grupo de estudos e das discussões realizadas a partir dessas leituras, utilizando também o corpus como nossos diários de campo e planos de aula, fazendo uma relação entre pesquisa, extensão e ensino, evidenciando meu objetivo

principal com esta investigação. Desse modo, proponho uma análise de todo o projeto e dos nossos corpus de pesquisa não apenas no último capítulo, mas também no capítulo 3 e 4. E como adoto uma escrita não linear e não cronológica, sinalizo que a leitura destes capítulos ou destes retalhos não precisa seguir uma ordem.

Por fim, no capítulo 5, dedico-me a costurar um retalho mais completo das reflexões realizadas por mim a partir da prática vivenciada no projeto de extensão e tendo como foco a formação crítica das futuras professoras, considerando pesquisa, extensão e ensino. Logo, trago de maneira mais acentuada os relatos da bolsista e das voluntárias do projeto escritos no diário de campo, descrevo algumas das aulas da APAC, baseando-me nos planos de aula elaborados, apresento trechos das entrevistas realizadas com alguns docentes da APAC, além de descrever o dia da culminância do projeto a partir das produções feitas pelos alunos. Tudo isso é costurado pensando nos pilares da pesquisa, da extensão e do ensino, com o objetivo de mostrar que são indissociáveis.

CAPÍTULO 1 – SOMOS FEITOS DE RETALHOS



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

“Oh, liberdade! Liberdade do meu coração
Há três aninhos que não a tenho em minhas mãos”
(Trecho da ode “Liberdade”, escrita por um dos alunos da APAC)

Para juntar mais um retalho a nossa colcha e apresentar o que foi realizado, descreverei nas próximas páginas o que é a APAC e como funciona o seu Método³. Saliento que esta pesquisa não tem a intenção de focar na Associação, nem em seu Método, mas, para planejar as aulas que daríamos, ter conhecimento dos dois se fez essencial e iniciar este livro com essas informações é primordial para contextualizar o projeto de extensão.

1.1. A ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AO CONDENADO (APAC)

A primeira APAC foi criada em São José dos Campos – SP, em 1974, a partir da ação de um grupo de voluntários cristãos. Mário Ottoboni foi o idealizador do Método APAC e descreveu em diversas obras as ações que devem ser tomadas para que, segundo ele, uma APAC tenha êxito.

Segundo Falcão e Cruz (2015, p. 4),

trata-se de metodologia de cogestão prisional, em que o Estado e particulares gerem, conjuntamente, um modelo de Unidade Prisional que enfatiza a ressocialização em detrimento a segurança, conta com a mobilização da sociedade civil e custos minimizados (FALCÃO; CRUZ, 2015, p. 4).

Nesse sentido, o Estado se encarrega da construção da unidade, além de despesas básicas, como água, luz, telefone, alimentação etc. Já a comunidade se incumbem da administração da APAC, a partir do voluntariado, ou seja, não é apenas o Estado que fica responsável pelos condenados, mas a própria comunidade se envolve também nessa iniciativa, entendendo que o reeducando precisa passar por um processo de recuperação, trabalhando para que não haja reincidência no crime.

Não deixa de ser conveniente ao Estado deixar a administração da APAC para a sociedade civil. Isso o isenta de certa forma de assumir integralmente a responsabilidade pela educação/formação de quem faz parte do sistema carcerário. Por outro lado, também é preciso refletir que essas pessoas não representam uma questão social que afeta apenas o Estado, mas a sociedade como um todo. A própria ressocialização do privado de liberdade só ocorre na prática se a comunidade estiver disposta a dar emprego a um ex-detento, sem excluí-lo.

Sobre isso, Moura e Fernandes (2015) destacam que

³ O Método APAC é o nome que se dá à metodologia da APAC criada por seu idealizador Mário Ottoboni e que tem como objetivo “recuperar o preso, socorrer a vítima, proteger a sociedade e promover a justiça” (OTTOBONI, 2014).

A própria sociedade não acredit[a] que o indivíduo preso seja capaz de retornar ao convívio social de maneira confiável. Este fator contribui para que muitos dos apenados, ao deixarem os presídios, não consigam uma colocação no mercado de trabalho e até mesmo serem readmitidos na escola regular. Nesse sentido, o histórico de vida do cidadão tem um peso esmagador para o que a própria sociedade julga ser o certo ou o errado (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 87).

Ou seja, na prática a ressocialização só é possível se envolvermos a todos nesse processo.

Os voluntários da APAC podem ser de diferentes áreas e contribuir de variadas maneiras. Há voluntários na área de Direito, para cuidar da parte Jurídica, assistentes sociais e pessoal da área da saúde, tais como médicos, psicólogos e dentistas; e pessoas que desejam oferecer cursos de curta ou longa duração, auxiliando o recuperando a estar mais qualificado para se inserir/reinserir no mercado de trabalho, ou oferecer oficinas/minicursos/palestras educativas, como aconteceu, por exemplo, na época em que estava na APAC e um professor do curso de Ciências Sociais deu uma palestra sobre sexualidade no sistema prisional. A Associação também conta com os chamados patrocinadores ou contribuintes, que ajudam financeiramente na manutenção do local. Há também os projetos sociais ou ligados às universidades, caracterizando parcerias entre os profissionais que já atuam na APAC e os membros de tais projetos.

No que se refere a valores, de acordo com Luana Braga (2017), manter um privado de liberdade em uma APAC custa ao estado R\$853,00 (oitocentos e cinquenta e três reais), já manter um privado de liberdade no sistema prisional comum custa ao estado R\$3.080,00 (três mil e oitenta reais). Sendo que as APACs “oferecem boas condições de higiene, celas adequadas, alimentação saudável, atividades escolares e laborais, assistências médica, jurídica e religiosa para os presos” (BRAGA, 2017, p. 21). Não há superlotações e nem celas. Os recuperandos dormem em quartos com beliches e a quantidade de pessoas por quarto nunca ultrapassa o limite.

De acordo com dados obtidos no site da Federação Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC), o Brasil conta com 52⁴ APACs⁵ em funcionamento, que administram Centro de Reintegração Social (CRS) sem policiais, sendo 39 delas no estado de Minas Gerais (MG); e 78 APACs em processo de implantação, sendo 47 delas em MG. Esses números revelam que Minas é o estado que mais possui APACs, em funcionamento ou implantadas, o que evidencia a importância de trabalhar a formação de professores para atuarem nesse contexto, já que, em cada APAC, há uma escola.

⁴ O número se refere a dados consultados em 15 set. 2019.

⁵ Há APACs femininas e masculinas. No caso específico de Viçosa, há apenas a masculina, por isso nosso trabalho foi realizado apenas com homens.

Na APAC, o preso também recebe outra denominação: reeducando. Nesta pesquisa, usaremos essa denominação além de recuperando e privado de liberdade. O termo preso será evitado, tendo em vista que falar da Associação é uma forma diferente de encarar o papel que a punição tem nesse sistema de ressocialização, além disso, grande parte da literatura da área também opta por não usá-lo. No entanto, outras denominações poderão estar presentes a partir das citações usadas e dos termos escolhidos por autores mencionados.

Apesar de ser da comunidade a responsabilidade de administrar a APAC, é o Poder Judiciário local que determina quem vai ser encaminhado para a unidade. Não existe uma proibição de transferência para a APAC de acordo com os crimes cometidos, ou seja, pode ser que em uma mesma Associação haja recuperandos que tenham sido presos por tráfico ou que tenham cometido algum tipo de homicídio. O tipo de delito não os impede do convívio diário e nem os separa em quartos diferentes, como acontece nos presídios, em que os privados de liberdade são separados nas celas de acordo com o crime cometido. Mas para que cheguem a APAC todos precisam haver confessado o crime, passar por exames de periculosidade e de sanidade mental, além de apresentarem bom comportamento.

Durante a realização dos projetos da UFV dentro da APAC, a recomendação era a de não perguntar qual tinha sido o crime cometido pelos recuperandos. No entanto, alguns faziam comentários sobre esse assunto durante as aulas e agíamos com naturalidade quando isso acontecia. Nenhum deles declarou que cometeu um homicídio. No geral, os comentários eram sobre crimes como tráfico e roubo.

Lembro-me de uma vez em que uma das professoras me contou que um dos recuperandos tinha sido preso por estupro e por isso os outros reeducandos não gostavam dele e o excluía, de certa forma, do convívio com eles. Essa professora também chegou a comentar que era difícil acreditar que ele realmente tinha “encontrado” Jesus e que não voltaria ao mundo do crime. Lembro-me de que foi difícil escutar tudo isso. Talvez pela primeira vez eu tenha me dado conta de que realmente estava lidando com pessoas que tinham cometido um crime e esse crime, especificamente, era para mim um dos mais pesados. Apesar disso, uma das alunas-professoras participantes do projeto falava: “Eles não são bandidos, eles são nossos alunos”. E era exatamente assim que tinha de vê-los, como meus alunos, e pensar em formas de contribuir para que eles não voltassem a cometer nenhum crime. Esse aluno que foi preso por estupro nos fez uma linda homenagem no final do projeto voluntário. Algumas semanas mais tarde, ele foi solto por ter cumprido a pena, mas foi preso poucos dias depois por roubar 20 reais em uma padaria. Meu coração ficou apertado, mas eu não podia deixar que o ocorrido afetasse o trabalho que nós realizávamos.

Mas ao mesmo tempo em que devemos pensar nos reeducandos como alunos e não como criminosos, não devemos fingir que eles não cometeram um crime e nem sermos inocentes com relação às atitudes que eles têm. Onofre (2007, p. 19) sinaliza que a sobrevivência do privado de liberdade no sistema prisional “depende de sua capacidade de dissimular, mentir e conter-se. Por isso são comuns, em suas falas, avaliações positivas do trabalho, das atividades de que participam e da própria escola”.

Voltando às características centrais das APACs, como base geral de toda Associação pode-se citar os seguintes aspectos, de acordo com Braga (2017):

- Identificação pelo nome; uso de crachá e de roupas comuns, em vez de uniformes.
- Individualização⁶ e aplicação da pena⁷.
- Ausência de armas e policiais da segurança pública, sendo a vigilância do Centro de Reintegração Social (CRS) realizada pelos próprios recuperandos, responsáveis pelas chaves, segurança, boa convivência e disciplina do CRS.
- Participação efetiva da comunidade em assistência espiritual, médica, odontológica, psicológica e jurídica.
- Estrutura física da APAC com capacidade máxima de 200 condenados evitando, assim, superlotação e rebeliões.
- Atividades laborais e escolares.
- Disciplina rígida.
- Assistência à família dos recuperandos (BRAGA, 2017, p. 72).

Para que haja um trabalho efetivo nas APACs, o Método possui 12 elementos que são considerados indissociáveis por seus idealizadores, com o fim de alcançar seu principal pilar: “a valorização humana, primando por reformular a autoimagem do homem que errou” (FALCÃO; CRUZ, 2015, p. 10). São eles: participação da comunidade, recuperando ajudando recuperando, trabalho, espiritualidade, assistência jurídica, assistência à saúde, valorização humana, família, voluntariado, Centro de Reintegração Social, mérito e Jornada de Libertação com Cristo.

De acordo com o Método, é a participação da comunidade que torna possível a permanência das APACs e sua difusão, como forma de contribuir para a recuperação do reeducando, diminuindo também o preconceito que se tem com relação aos privados de liberdade, lutando para a recuperação e valorização dos indivíduos que ali estão.

⁶ De acordo com Greco (2013, p. 69) é quando “os condenados são classificados segundo os seus antecedentes e personalidade, para orientar a individualização da execução penal”.

⁷ De acordo com Greco (2013, p. 70) é “quando o julgador, convencido da autoria e materialidade do crime, e sendo este um fato típico, ilícito e culpável, começa a dosar a pena de acordo com a conduta e as características pessoais do agente”.

A ajuda mútua dos recuperandos é vista como essencial para que o Método funcione. Essa ajuda também favorece “a disciplina, a segurança do presídio e a busca de soluções práticas, simples e econômicas para os problemas e os anseios da população prisional” (OTTOBONI, 2015). É importante lembrar que na APAC não há concurso para agentes do estado: policiais, agentes penitenciários, pois quem cuida da segurança da Associação são os próprios reeducandos, que se revezam em turnos e em funções. Mesmo sendo eles os responsáveis por cuidar da segurança, o índice de fuga na APAC é bastante baixo; além disso, em caso de fuga, se forem pegos, eles devem voltar para o presídio e não podem mais ser transferidos para nenhuma Associação.

A minha experiência no local me fez ver um lugar seguro, com câmeras de vigilância e com portas bem reforçadas e várias trancas. Não há celas, mas cada espaço que não é de uso comum dos recuperandos, tais como escritório, sala da direção, supervisão, cozinha dos funcionários etc. permanece trancado e apenas os responsáveis pelo setor, que não são privados de liberdade e sim funcionários, têm a chave. Nem os voluntários têm acesso ao local a hora que desejam. Nós, quando chegávamos, tínhamos de assinar um livro de entrada (e de saída) com nome completo, data e hora e não podíamos entrar com celulares. Todos passavam por isso, inclusive os funcionários. Eu percebia que permanecer na APAC era um caminho que os reeducandos viam de estar em liberdade mais cedo, tendo em vista a remissão de pena que ganhavam por serem obrigados a frequentarem a escola, além da vantagem do convívio no local, que era mais agradável e mais harmonioso que no presídio.

No Método APAC, o trabalho cumpre um dos papéis da recuperação, a partir do reconhecimento e da valorização das habilidades de cada um. A espiritualidade, de acordo com Ottoboni (2015);

é fundamental para a recuperação do preso. [...] O Método APAC proclama a necessidade imperiosa de o recuperando fazer a experiência de Deus, ter uma religião, amar e ser amado, não lhe impondo este ou aquele credo (OTTOBONI, 2015).

No entanto, seu idealizador afirma que apenas a espiritualidade não é o suficiente para preparar o privado de liberdade para o convívio com a sociedade, tendo em vista o alto número de grupos religiosos de diferentes credos que estão dentro do presídio e o alto índice de reincidência de crimes no Brasil, sendo entre 75% a 80%.

Para esta pesquisa, o tema da espiritualidade é um elemento importante para a minha própria formação enquanto formadora de professores de língua espanhola, tendo em vista que por nos classificarmos como um estado laico, nunca estive de acordo com práticas religiosas no espaço escolar e nem com levar textos e músicas religiosas

para a sala de aula. Contudo, a prática na APAC me mostrou outras necessidades e me fez repensar isso, como refletirei posteriormente.

Na valorização humana, a assistência médica, psicológica, jurídica e a educação, de acordo com seu idealizador, possuem um lugar importante para a recuperação do reeducando: “Prima-se por dar tratamento mais solidário ao preso: chamá-lo pelo nome, conhecer sua história, visitar sua família, permitir o uso de objetos básicos – como talheres, artigos de higiene pessoal etc. –, dentre outros pontos” (FALCÃO; CRUZ, 2015, p. 12).

O delito cometido pelo reeducando não pode afastá-lo da família no Método APAC. Dessa forma, os familiares participam sempre que possível das atividades promovidas pela Associação, além do contato por telefone e cartas. Nesse momento, duas questões são consideradas essenciais para que o reeducando alcance a reinserção social de uma forma mais eficaz: contar com o apoio da família e ter a garantia de que seus familiares não estão passando necessidades. Além disso, um dos critérios para que o privado de liberdade vá para uma APAC é ter a família na comarca da Associação.

Para que a APAC mantenha seu funcionamento, é essencial contar com a ajuda de voluntários, que disponibilizam parte do seu tempo para a realização de trabalhos dentro da Associação sem contar com uma remuneração. Para isso, é preciso que o interessado em se voluntariar participe

de um curso de formação de voluntários, normalmente desenvolvido em 42 aulas de 01h30 de duração cada uma, durante o qual irá conhecer a metodologia, e desenvolver suas aptidões para exercer este trabalho com eficácia e observância de um forte espírito comunitário (OTTOBONI, 2015).

Os CRS's possibilitam que o recuperando esteja próximo da família e dos amigos, realizando ali cursos para uma formação de mão de obra especializada, ministrados por voluntários, como, por exemplo, cursos de marcenaria, promovendo a reintegração social, por meio das leis e dos direitos que lhes são concedidos, considerando-se o regime no qual estão e suas particularidades.

O mérito, como explicita Braga (2017)

é utilizado para avaliar a conduta dos recuperandos para que sejam concedidos benefícios jurídicos para a remissão da pena. O Mérito é de suma importância para que seja dada a concessão de benefício correta [...]o mérito é conquistado e reconhecido a partir do cumprimento das atividades, conforme proposto pelo método APAC para cada um dos regimes [fechado, semiaberto e aberto] (BRAGA, 2017, p. 105).

Foi criada uma Comissão Técnica de Classificação (CTC) para este elemento especificamente, tendo em vista que, de acordo com o Artigo 112 da Lei de Execução Penal, há a necessidade de avaliação do mérito dos recuperandos, com o objetivo de fazer uso de tal direito, considerando a conduta prisional e o cumprimento da pena, para que haja sua remissão. Desse modo, a CTC é composta por profissionais de diferentes áreas, com o intuito de realizar exames para a progressão de regimes (semiaberto, aberto), averiguação de periculosidade e sanidade mental, além de verificar a necessidade de que o recuperando receba tratamento individualizado.

Por fim, há como último elemento a Jornada de Libertação com Cristo que funciona como uma espécie de retiro espiritual, organizada pelos voluntários da APAC e realizada em três dias, com o objetivo de proporcionar ao recuperando reflexões e interiorizações para repensar o real sentido da vida: “Essas atividades apresentam Jesus Cristo aos recuperandos e possibilitam o encontro deles com Deus, consigo mesmo e com o outro” (BRAGA, 2017, p. 58).

Como dito anteriormente, de acordo com o idealizador do Método APAC, a eficiência dos 12 elementos é essencial para que ocorra a recuperação do reeducando, para que sejam reinseridos na sociedade.

Sabe-se que a eficácia dessa recuperação depende de outros fatores, no entanto, o objetivo desta pesquisa não é discutir se o Método APAC é de fato eficaz para a reinserção do reeducando na sociedade. Entretanto, estar na APAC nos obriga a ter conhecimento dos 12 elementos do Método para planejar as atividades que ali vão ser aplicadas, o que pôde ser visto na prática. Além disso, esta obra se dedica a discutir sobre educação na prisão, tendo em vista que, como aponta Julião (2007):

não existe ainda uma política pública de educação definida para o sistema penitenciário, identificando suas particularidades e seus problemas e tentando contribuir para a busca de soluções (JULIÃO, 2007, p. 30).

Nesse caso, além de política pública sobre o tema, também faltam pesquisas direcionadas à formação de professores para atuarem no sistema prisional. Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir para que haja um aumento no número de futuros professores de língua espanhola que tenham prática em um campo de trabalho que nem sempre é contemplado pelos cursos de licenciatura.

Nas próximas linhas me dedico a explicitar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estadual que se encontra dentro da APAC e onde atuamos ao longo de 1 ano e meio. Conhecer seu PPP também se faz importante para entender quais são os objetivos da escola com relação ao que os alunos precisam aprender e para compreen-

der melhor as particularidades que estão envolvidas na educação de jovens e adultos dentro do contexto da educação na prisão.

1.2. A ESCOLA E SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

Antes de apresentar o PPP da escola e fazer uma breve apresentação sobre o espaço escolar e o perfil dos professores e alunos que ali estão, faz-se importante comentar que o próprio fato de possuir um PPP já faz da escola da APAC uma escola diferenciada. Ao longo das minhas pesquisas, fui descobrindo que apesar de “nenhum brasileiro, independentemente da situação em que se encontre, pode ter cerceado o seu direito à educação” (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 75), na prática, nem todos os sistemas prisionais possuem escola e, quando possuem, nem sempre há um PPP posto em prática para orientar o trabalho que ali é feito. Um exemplo disso é o Complexo Penal Dr. João Chaves, situado no estado do Rio Grande do Norte, estado onde atualmente trabalho.

Ao relatar as fragilidades presentes no referido Complexo,

os professores apontam que, no Rio Grande do Norte, em 2012, ‘foi elaborado o Plano de Educação Prisional e que, em 2014, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicitou a elaboração do Projeto Político Pedagógico do Sistema Prisional estadual’. No entanto, não há registros de tais planos aos quais os professores fazem referência. Uma das hipóteses é que o plano pode ter sido elaborado, mas, não fora colocado em prática para os presídios do estado (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 94).

Desse modo, já início a descrição do PPP da escola da APAC sinalizando que atuamos em um lugar, de certa forma, privilegiado em vários aspectos.

A escola da APAC estava estruturada da seguinte maneira no período em que lá estivemos: 1 turma de ensino fundamental de anos iniciais, 1 turma de ensino fundamental de anos finais e 3 turmas de ensino médio; uma equipe composta de 1 diretora, 2 especialistas de educação básica, 2 auxiliares de secretaria, 1 auxiliar de serviços e 20 professores das disciplinas que compõem a matriz curricular vigente. A equipe que estava na escola atendia em dois endereços diferentes: o presídio e a APAC. Todos eles atuavam como funcionários públicos estaduais. Como o presídio não permite facilmente a entrada de projetos, optei por manter o local de atuação das futuras professoras apenas na Associação.

É importante salientar que os docentes que atuam na escola prisional não são concursados, mas sim designados, proporcionando uma rotatividade anual. Esse dado é essencial para a minha pesquisa, tendo em vista que ao longo de um ano e meio de

trabalho proposto, lidamos com profissionais mais experientes que outros no campo da educação na prisão, mas que nunca tiveram um preparo efetivo na graduação para atuar nesse contexto. Quando eu apresentar a análise das entrevistas com alguns docentes e verificar o próprio relato das professoras em pré-serviço, mostrarei como essa informação impacta na prática docente. Mas a priori, destaco que grande parte dos professores que ali estavam designados no período em que estive na APAC eram licenciados ou estavam na licenciatura⁸. Como se trata de designação, no final do ano o professor deve se submeter novamente à candidatura e tem preferência aquele que já trabalhou na escola.

As professoras de português, de inglês e de história estiveram conosco desde o início do trabalho e já possuíam uma experiência na APAC, sendo que essa experiência veio justamente pela designação para o local e não de uma preparação prévia para estar ali. Os docentes das outras disciplinas em 2017 foram substituídos em 2018, seja por questões pessoais ou por realmente não terem se identificado com a escola. O perfil deles era variado, tanto pela idade, quanto pela experiência. Havia professores novos, que ainda estavam na licenciatura, professores com 10 anos de experiência e professores de mais idade, mais perto de se aposentarem.

Havia o caso específico de uma das professoras de português que conhecia o trabalho da APAC por conta de um histórico familiar com o local. Há muitos anos seu irmão havia cometido um crime e, depois de algum tempo no presídio, foi transferido para a Associação. A docente contava com orgulho como o lugar o ajudou a se recuperar e a estar de volta à sociedade, depois de ter cumprido pena. Ela dizia que tinha uma dívida com a APAC e, de fato, essa dívida estava sendo paga da melhor maneira possível. Essa professora era a nossa principal parceira e até hoje se encontra na escola, atualmente coordenando o projeto de Remição pela Leitura⁹ e realizando trabalhos incríveis.

De volta ao relato do sistema escolar, trata-se de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que por meio do Termo de Cooperação Técnica (TCT) garante sua permanência na APAC, a partir de uma parceria estabelecida entre a Secretaria

⁸ No estado de MG, para ser designado a pessoa não precisa ser licenciada ou estar na licenciatura. Se o indivíduo pagou disciplinas na graduação correlacionadas à matéria lecionada, já é considerado apto para assumir a sala de aula. Desse modo, é comum ter no estado profissionais formados em engenharia, mas dando aula de física e matemática, a título de exemplo.

⁹ “Segundo a norma, o preso deve ter o prazo de 22 a 30 dias para a leitura de uma obra, apresentando ao final do período uma resenha a respeito do assunto, que deverá ser avaliada pela comissão organizadora do projeto. Cada obra lida possibilita a remissão de quatro dias de pena, com o limite de doze obras por ano, ou seja, no máximo 48 dias de remição por leitura a cada doze meses” Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/81644-cnj-servico-como-funciona-a-remicao-de-pena>. Acesso 3 set. 2019.

de Estado da Educação (SEE) e a Secretaria de Estado de Administração Prisional (SEAP), objetivando “buscar novos caminhos para o fortalecimento da relação entre o sistema de ensino e o sistema de execução penal” (EECB, 2017, p. 3).

De acordo com o PPP,

Os alunos [...] são constituídos por [...] recuperandos que buscam a instituição para oportunizar a conclusão dos estudos em razão das exigências do mercado de trabalho, para redução da pena e por não tê-lo feito em tempo apropriado. Portanto, muitas vezes, há um déficit de aprendizagem e uma cultura enraizada e distorcida acerca do estudo e da sua influência na transformação da sociedade, favorecendo a baixa frequência às aulas e a consequente evasão da escola, pois ainda falta o reconhecimento da mesma como uma instituição que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social destes alunos (EECB, 2017, p. 3)

Sobre isso, Onofre (2007) destaca que

A frequência às atividades escolares justifica desde o desejo de aprender, de buscar passatempo, até a busca de um parecer positivo nos exames criminológicos que possibilite a sua saída da prisão. Mesmo não tendo consciência da função histórica da escola e de seu papel na construção da cidadania, seu objetivo, ao frequentá-la, é de ‘acatar as regras da casa’, visando a buscar todas as alternativas possíveis para abreviar sua estada na unidade prisional [...] (ONOFRE, 2007, p. 19).

No caso específico da APAC, os recuperandos são obrigados a frequentar a escola, mesmo que não vejam um sentido em suas vidas para fazê-lo. É importante contar com a descrição presente no documento e com a realidade que Onofre (2007) apresenta, pois ao refletir sobre os relatos das professoras em pré-serviço e sobre os relatos dados pelos docentes nas reuniões pedagógicas, verifiquei como esse perfil impactou nas aulas e na prática das futuras docentes.

Em abril de 2017, data em que esse documento foi reformulado pela última vez, havia um total de 80 alunos no presídio e na APAC, “com elevada rotatividade devido à condição de Indivíduo Privado de Liberdade (IPL)” (EECB, 2017, p. 4). Essa rotatividade se dava no presídio por conta de os alunos não serem obrigados a irem para a escola, mas também por problemas internos que eram relatados nas reuniões pedagógicas, tais como agentes penitenciários se recusarem a acompanhar determinados privados de liberdade à cela que se destinava à sala de aula. Na APAC, essa rotatividade se dava devido ao fato de muitos acabarem conseguindo o regime semiaberto ou o regime aberto, no entanto, a obrigatoriedade de frequentar as aulas para quem estava no regime fechado existia.

Outro ponto que é necessário destacar diz respeito à estrutura da escola. A APAC possui apenas três salas de aula, sendo uma adaptada, além de dois banheiros, um para alunos e outro para os professores. Não há sala dos professores, os quais, nos seus horários vagos, devem ficar amontoados em uma pequena sala que é da Secretaria, Direção e Supervisão. Também não há sala de informática, um pedido que vem sendo feito para a SEE e demais órgãos há bastante tempo. Por fim, “a ausência da Caixa Escolar dificulta a aquisição de materiais de consumo e permanente, tendo que recorrer às outras escolas sempre que necessita de algo, até a tramitação do processo pela SER” (EECB, 2017, p. 6). Esse último dado também tem um impacto importante nas atividades desenvolvidas no projeto, tendo em vista que a falta de material acaba prejudicando os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, isso quando os próprios funcionários da escola não tiram dinheiro do próprio bolso para a compra do que é necessário. Desse modo, a partir das narrativas e entrevistas realizadas com as participantes do projeto e os professores da APAC, além do meu próprio contato semanal com todos, pude ter uma ideia da consequência disso para as aulas, para as atividades programadas e para a formação docente.

É importante abrir um parêntese neste momento, pois a visão que sempre tive de escola e sala de aula era a de um espaço grande, com muitas salas, banheiros femininos e masculinos, quadra esportiva etc. E essa é uma visão de escola pública, onde estudei parte da minha vida e onde, posteriormente, fui atuar durante o estágio supervisionado. Sendo assim, ter uma escola com apenas três salas, sem sala de professores e sem uma quantidade de banheiros que seja o suficiente para o número de pessoas no local sempre me fez ver o lugar como simples demais. No entanto, se comparamos a escola da APAC com outras escolas do sistema prisional, percebo que na verdade éramos privilegiados.

Voltando a fazer uma comparação com o Complexo Penal Dr. João Chaves, de acordo com Medeiros e Fernandes (2015),

No que concerne à estrutura física da sala de aula, [se menciona] a falta de um banheiro, de equipamentos audiovisuais como: TV, projetor, computador, som e de uma biblioteca. E em relação às dificuldades e especificidades de trabalharem neste contexto prisional; dificuldades de entrar alguns objetos que auxiliam na execução do trabalho; melhorar a condição de limpeza da sala de aula [...] (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 114).

Na APAC, as aulas não eram em celas, como acontece em grande parte dos presídios. Havia quadro, carteira para todos e em bom estado, *giz*, *datashow* (um para a escola inteira), uma excelente caixa de som, uma “biblioteca” com 4 estantes cheias de livros. Os alunos possuíam caderno, lápis, caneta. No presídio as canetas são proi-

bidas e os lápis devem ser pequenos, para que não funcionem como arma branca¹⁰. Na Associação, os alunos não precisavam ser revistados nem na entrada e nem na saída, no presídio esse procedimento é necessário. Especificamente sobre o presídio de Viçosa, apesar da existência do *datashow*, era sempre difícil fazer atividades com esse aparelho. Quando eram atividades de exibição de filmes, por exemplo, em que o ideal era unir as turmas, isso se tornava quase que inviável. Ainda assim a escola do presídio, que possui a mesma direção da escola da APAC e leva o nome igual também, possuía seus privilégios, por exemplo: os professores davam aula dentro das celas, diferentemente de outras escolas em que o docente ficava do outro lado da grade. De acordo com os relatos que fui escutando ao longo desta pesquisa, pude ver que apesar de simples, tínhamos uma boa estrutura, que possibilitava ao discente um espaço adequado de aprendizado e de bom convívio.

Sobre quem eram os nossos alunos, faz-se importante uma breve descrição dessas pessoas. Como sinalizei anteriormente, trabalhamos na APAC masculina, mesmo porque, em Viçosa não há APAC feminina. A idade dos recuperandos variava muito. Inclusive, Livia reencontrou lá dentro um colega da época de escola, da mesma idade que ela, que então tinha 22 anos. Havia muitos pais de família. Alguns com filhos menores, outros com filhos maiores. Lembro-me de que um deles pediu para tirar foto conosco em uma das câmeras que levamos para a festa de encerramento do projeto, porque ele queria que a filha visse as professoras de espanhol dele, mostrando o orgulho em ter aula dessa língua.

Sempre pensava no estereótipo de preso, caras de maus, fortes, com muitas tatuagens. Apesar de muitos terem tatuagem, esse não era o padrão. Inclusive, eles se sentiam confortáveis quando viam que eu e outros professores mais também éramos tatuados. Porém, o que mais nos chamava a atenção era o fato de que com uma população carcerária brasileira composta majoritariamente de pretos e pardos, essa não era uma realidade da APAC. Por isso, nos questionávamos se esse não seria um tipo de critério também determinante, ainda que de forma indireta, para que o recuperando fosse transferido para uma Associação.

Também é importante relatar a ordem que todos recebíamos com relação à vestimenta no local. É preciso destacar que nosso compromisso na escola era com a educação e nossas roupas não deveriam dizer mais do que isso. Para entrar na APAC, deveríamos vestir um jaleco que tampava grande parte da roupa que levávamos por

¹⁰ **Arma branca** é qualquer objeto que possa ser utilizado para atacar ou se defender de alguém ou alguma coisa, mas que a princípio não tem esta finalidade.

baixo. Ainda assim, não podíamos estar com saias ou vestidos curtos e nem sandálias mostrando o pé. Maquiagens também não eram permitidas e o cabelo deveria estar sempre preso. Além disso, nos recomendavam não usar brincos, anéis e outros adereços que pudessem chamar a atenção. Essa medida funcionava como uma espécie de segurança para que o foco fosse em nossas aulas, não em nós.

Confesso que antes de pensar em adentrar em um ambiente onde privados de liberdade estivessem, o meu maior medo era o assédio e a falta de respeito que eles poderiam ter com uma mulher. Na prática, me deparei com alunos extremamente educados e respeitadores, que em momento algum tiveram atitudes parecidas as que imaginava. Existia um contato físico entre nós dentro de um limite que ambas partes colocavam, até mesmo porque é uma relação de professor-aluno. Geralmente, quando havia tempo, nos cumprimentávamos com um aperto de mão. Já nos dias “especiais”, como foram os dias das culminâncias, recebíamos abraços de agradecimento.

Voltando ao PPP da escola, nos objetivos específicos da educação na prisão, podemos encontrar três focos importantes para esta investigação, tendo em vista que as atividades desenvolvidas foram pensadas considerando estes objetivos:

VI- Promover a capacidade de aprender e de socializar os conhecimentos adquiridos de leitura, escrita e cálculo;

VII- Proporcionar uma educação baseada nos princípios de valorização humana, visando o aluno como agente transformador na sociedade em que vive.

VIII- Promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional, realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho (EECB, 2017, p. 7).

Com relação às metas da escola, dentre os propósitos apontados pelo documento, destaco alguns que, acredito eu, o projeto de extensão contribuiu para o seu alcance e mais adiante explicarei como isso ocorreu:

- Oportunizar aos reeducandos uma educação de qualidade objetivando extinguir a visão do estudo apenas como remição de pena (LEP N° 7210/1984) [...]

- Envolver toda comunidade na qual está inserida a escola no processo escolar [...]

- Propor conteúdos significativos voltados ao contexto sociocultural dos alunos, valorizando os conteúdos já adquiridos e o interesse em aprender [...]

- Ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que a sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade [...]

- Buscar parcerias junto à UFV, UNIVIÇOSA, PMV e outros objetivando melhorar o ensino-aprendizagem, seja através de formação continuada e/ou outros (EECB, 2017, p. 9).

Com relação às concepções pedagógicas propostas pelo PPP (2017), será possível perceber como a concepção de educação se alinha com a fundamentação teórica desta pesquisa e com o trabalho que foi desenvolvido na APAC. Sendo assim, o documento destaca:

Trabalharemos numa concepção educacional onde o educador busca a mediação para a efetivação do processo ensino-aprendizagem a partir do conhecimento sócio cultural do sujeito, sendo assim, a educação estará voltada para a aprendizagem integral, participativa, inclusiva e qualificadora (EECB, 2017, p. 9).

Corroborando minha percepção sobre a realização desta pesquisa o PPP salienta o trabalho que deve ser desenvolvido na EJA, questionando a preparação do docente para esse segmento:

Trabalhar com Jovens e Adultos é uma prática desafiadora para o profissional da educação, visto estes serem sujeitos históricos concretos, ativos na sociedade onde estão inseridos e que volta à escola muitas vezes depois de muitos anos sem estudar. Não é pertinente, portanto, que sejam tratados da mesma forma que os alunos do ensino regular. A própria organização do trabalho escolar tem de ser diferenciada. O que nos leva a questionar se o professor atuante em EJA está preparado para isso (EECB, 2017, p. 10).

Ainda sobre a EJA, o documento também destaca, acerca do currículo escolar, que:

Essa concepção de escola exige construção do currículo e que este esteja adaptado à EJA, prevalecendo conteúdos que sejam válidos e que levam os alunos a raciocinar, questionar e expor os conhecimentos prévios. Sendo assim, a construção da identidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA se concretiza na organização curricular, pois é neste momento que marcamos os tempos e os espaços de ensinar e aprender, em que a diversidade apresentada aponta-nos a construção de um currículo flexível e com a garantia de qualidade pedagógica que assegure a articulação entre os saberes vividos e os escolares (EECB, 2017, p. 14).

Essa diversidade apresentada, juntamente com o currículo flexível, foram pontos essenciais trabalhados com as futuras professoras, para verificarmos de que forma um interfere no outro e, conseqüentemente, na prática docente.

Por fim, ressalto a interdisciplinaridade proposta pelo PPP, já que o ensino fundamental e o ensino médio possuem, respectivamente, as disciplinas Diversidade, Inclusão e Formação para a Cidadania (DIC) e Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM), ministradas semanalmente da seguinte forma:

DIC - Ensino Fundamental: 1º e 2º períodos¹¹: Matemática e História; 3º e 4º períodos: Língua Portuguesa e Geografia. DIM - Ensino Médio: 1º período: Matemática, Língua Portuguesa e Física; 2º período: Matemática, Língua Portuguesa e Química; 3º período: Matemática, Língua Portuguesa e Biologia¹² (EECB, 2017, p. 16).

Após explicar brevemente sobre o Método APAC e resumir o PPP da escola, relacionando-o com o que o projeto propôs, na próxima seção faço uma descrição sobre o projeto voluntário, narrando com mais detalhes como outros retalhos foram compondo a nossa colcha.

1.3. COMO TUDO COMEÇOU: O PROJETO VOLUNTÁRIO “EU, LATINO-AMERICANO”¹³

Como já foi relatado no início desta obra, antes de criar o projeto de extensão que foi o meio pelo qual verifiquei como se dava a formação docente, fomos à escola da APAC, em julho de 2017, para conversar com a diretora e verificar a possibilidade de atuarmos de algum modo com a língua espanhola. Como a disciplina não estava presente no currículo escolar, sugerimos inicialmente um horário extra para as nossas atividades, no entanto, a direção explicou que qualquer atividade fora do horário normal de aula seria difícil de acontecer, tendo em vista que seria preciso obter a autorização da direção da APAC. Essa informação foi importante para entender que todas as tarefas que propúnhamos em sala deveriam ser realizadas naquele ambiente e que não poderíamos contar com outros horários para isso, diferentemente de uma escola regular, em que há propostas de trabalho para serem feitas em casa.

Por se tratar de uma escola de EJA, as séries são semestrais e a cada semestre as

¹¹ A palavra período é usada no PPP da escola e se refere ao ano. Ou seja, seria 1º e 2º ano.

¹² Os alunos tinham aulas dessas e de outras disciplinas separadamente também, no entanto, como disciplinas interdisciplinares, essas eram as divisões por disciplinas e por séries feita pela escola.

¹³ Uma versão desta seção foi publicada como capítulo de um livro. Segue a referência completa: CAMPOS, T. S.; SOARES, L. M. “Eu, latino-americano”: experiência docente na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) de Viçosa. *In*: MARTINS, R.; FRAGA, P. *Vidas em curso no cárcere: experiências de estudos do universo prisional*. Rio de Janeiro: Gramma, p. 149-162, 2018.

disciplinas interdisciplinares DIM e DIC possuem um tema a ser trabalhado ao longo do semestre. A diretora sugeriu, então, que ficássemos com a disciplina de DIM, atuando junto com os professores de língua portuguesa, matemática, física, química e biologia. No entanto, precisaríamos escolher um tema de abordagem e Livia começou a refletir sobre o fato de sermos latino-americanos, mas não nos reconhecermos como tal e da importância em trabalhar a América Latina em sala de aula, principalmente pelo fato de que 19 dos 21 países que têm o espanhol como língua oficial formam parte da América Latina. Desse modo, a temática escolhida foi a “América Latina” e optamos por nomear o projeto voluntário como “Eu, latino-americano”, com início das atividades em agosto de 2017.

Leituras sobre a temática foram feitas e discutimos quais seriam nossos objetivos, a fim de não apenas desenhar nossas atividades na escola e apresentá-las ao corpo docente, mas também para registrar o projeto no sistema de Registro de Atividades de Extensão (RAEX), oficializando-o junto a UFV, mesmo que ele fosse realizado de forma voluntária.

Sendo assim, de agosto a novembro de 2017, Livia e eu ministrávamos as aulas de DIM todas as quartas-feiras, das 14h às 14h45 para alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, que se juntavam especialmente para essa aula, totalizando 10 alunos. Tínhamos um sistema de rodízio, em que cada semana uma de nós planejava e ministrava a aula e a outra assistia e intervinha sempre que possível. Esse planejamento não era feito individualmente, pois compartilhávamos uma com a outra as ideias e, assim, montávamos o plano de aula em parceria. Além disso, também participávamos da reunião pedagógica, às terças-feiras, das 17h às 19h, para que nosso contato com a direção e o corpo docente fosse maior e pudéssemos conhecer melhor sobre a escola, os alunos e os professores com quem estávamos trabalhando. A participação nas reuniões pedagógicas foi essencial não apenas para conhecer melhor o lugar e as pessoas com quem estávamos lidando, mas também para ganhar respeito e mais espaço.

Nesses quatro meses de atuação, optamos por seguir alguns caminhos ao longo da experiência que vivíamos, ao mesmo tempo em que fomos conquistando nosso espaço no ambiente escolar. Dessa forma, elenco abaixo nossas escolhas, justificando-as.

Optamos por não dar aulas formais de língua espanhola, pois como não se tratava de uma disciplina inserida na grade curricular, preferimos realizar uma proposta diferente da comum, já que tínhamos como foco a América Latina. Isso significa que nossa proposta era sempre proporcionar uma reflexão sobre a América Latina, os países que a compõem e o que faz de nós, brasileiros, latino-americanos.

No decorrer das aulas o projeto focou em desmistificar a ideia de que “a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49), crença que é comum entre os brasileiros. Além de apresentar todos os países hispano-falantes que formam parte da América Latina, foi mostrado os países que têm

o idioma francês e português, como é o caso do Haiti e do Brasil, respectivamente, que também formam parte dessa região e localizá-los geograficamente, evidenciando aspectos em que se assemelham e se diferenciam, ampliando a noção geográfica e histórica que envolve a América Latina e permitindo o contato com diferentes expressões artísticas presentes nesses lugares (CAMPOS, SOARES, 2018, p. 152).

Também buscamos conscientizar nossos alunos sobre o papel que a América Latina ocupa no mundo e que não somos um povo exótico e muito menos inferior ao resto do mundo. Também exploramos o conceito de portunhol, as zonas de fronteira e mostramos que a língua espanhola está bastante presente na cidade de Viçosa, de acordo com dados fornecidos pela UFV. Por fim, trabalhamos com uma diversidade de músicas, pinturas, danças, informações históricas etc., tudo com o objetivo de buscar semelhanças entre os países hispano-falantes e o Brasil, mas sem criar estereótipos, e lógico, sem esquecer dos países de língua francesa que também formam parte da América Latina.

Optamos também por não falar o tempo todo em espanhol. Na época, pensamos que usar o tempo todo o idioma podia causar estranhamento e não queríamos criar uma barreira com os alunos. Essa escolha acabou proporcionando uma reflexão posterior para o projeto de extensão. Também utilizávamos o quadro como um bom recurso, sempre escrevendo palavras-chave e tirando dúvidas dos alunos com relação à escrita, fazendo uso de todos os recursos que a sala de aula possuía.

Embora alternássemos na condução das aulas, tanto Lívia quanto eu sempre participávamos da aula uma da outra, de forma a complementar informações. Éramos desde o início parceiras, de modo que uma sempre ajudava a outra.

No início, as aulas acabavam sendo mais expositivas, pois os alunos ficavam bastante calados, e mesmo quando pedíamos para que falassem, tinham uma certa vergonha. Ao longo do tempo, fomos percebendo que o estar calado era uma forma de respeito e admiração pelo que apresentávamos. Tudo era muito novo para eles e percebíamos o medo de falar “bobagens”. Da nossa parte, também estávamos fazendo o reconhecimento do local, conhecendo melhor os discentes e os próprios docentes designados para a disciplina de DIM. Esses pontos nos faziam refletir constantemente sobre nossa prática e sobre os temas que deveríamos trabalhar.

Relacionando esse reconhecimento do ambiente em que estávamos atuando com a prática docente, Penna (2007) apresenta uma excelente reflexão:

A prática do professor apresenta-se conectada ao contexto social em que está inserida, sendo necessário buscar a compreensão das condições em que ocorre. As condições concretas de trabalho em que esse profissional deve atuar exercem forte influência sobre sua prática. Ser professor implica mover-se em determinada realidade, na qual a atividade educativa deverá se desenvolver, e a realização de estudos focando os sujeitos envolvidos no fazer escolar, buscando compreender a forma como se constitui nas relações estabelecidas para sua efetivação, pode contribuir para o fomento da discussão relacionada ao papel social desempenhado por esse profissional (PENNA, 2007, p. 78).

Desse modo, o projeto voluntário nos possibilitou conhecer melhor a realidade na qual estávamos inseridas e, posteriormente, com o projeto de extensão, fez-me ter certeza da necessidade de estudos voltados para a educação na prisão, neste caso, especificamente, para a formação de professores de língua espanhola.

De volta a descrição do projeto voluntário, como primeira atividade, trabalhamos a localização espacial dos 21 países que têm a língua espanhola como língua oficial por meio de um mapa. Em seguida, ensinamos a ler os nomes desses países em espanhol, aproveitando para mostrar o alfabeto e as semelhanças e diferenças com o português, além de uma atividade para completarem o mapa com as capitais e a nacionalidade de cada país.

Passado esse reconhecimento espacial, tentamos focar em apresentar uma América Latina que vai muito além de um espaço geográfico, considerando, como nos apresenta Quental (2012) que a

América Latina é uma construção semântica com implicações políticas, econômicas, epistêmicas e éticas que surgiu e se impôs, em detrimento de conceitualizações e denominações originárias deste mesmo continente (QUENTAL, 2012, p. 53).

Mas, para alcançar esse propósito, não encontramos outra maneira de apresentá-la, a não ser a tradicional. Desse modo, durante mais ou menos quatro aulas levamos um material com informações gerais de cada país. Além de apresentar alguma curiosidade sobre gastronomia, paisagens, literatura, música, etc.

Ao apresentar as curiosidades tomávamos o cuidado de não criar estereótipos, que geralmente são apresentados quando mencionamos determinados países. Optamos por informações que acreditávamos ser importante para que o estudante fizesse a relação entre os outros países e o Brasil, sempre com cuidado e respeito às culturas e suas relações. Tal atividade foi importante para promover uma aproximação dos países, mas

sem focar em uma variedade grande de informações que não tivessem tanto significado naquele momento.

Assim que finalizamos a apresentação geral dos países da América Latina, eles escolheram um país para ser apresentado por semana, desse modo, semanalmente ministrávamos uma aula expositiva sobre um determinado tema relacionado a um país. Os discentes e os professores podiam sugerir temas, porém a decisão final do conteúdo não era decidida em sala de aula. Realizamos pesquisas, levamos vídeos, textos, músicas, dando prioridade para estilos com os quais eles se sentissem mais à vontade, como a música gospel. Tendo em vista que a religião é um marco e um dos pilares da APAC, sempre recebíamos pedidos para esse estilo de música, o que, como explicitarei ao descrever os 12 elementos do Método APAC, foi um desafio para mim, pois a meu ver se a religião tivesse que fazer parte da sala de aula, que fosse de forma crítica e sem privilegiar uma ou outra. No entanto, como ressaltam Moura e Fernandes (2015),

[...] é preciso que as ações desenvolvidas dentro dos presídios [e na APAC não é diferente] tenham e façam sentido para a vida dos apenados, não sejam vistas nem entendidas como um passatempo ou um meio para a redução da pena, ou a reprodução de um discurso vago e sem sentido” (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 81).

Desse modo, para esse contexto, é essencial que as aulas sejam agradáveis, atraentes e que tenham relevância para o local em que estão, por isso ouvi-los era uma de nossas preocupações.

Quando chegou a vez do Chile, decidimos contar aspectos da vida política e literária do poeta e ativista Pablo Neruda e levamos odes escritas pelo autor, a fim de realizar um trabalho mais aprofundado sobre esse gênero. Explicamos o conceito de *oda* (ode em português) como um poema lírico, com ou sem rimas, que tem como principal objetivo expressar admiração por algo ou alguém que se gosta ou se deseja muito. Mostramos que como característica uma *oda* pode dar caráter de vida a objetos ou ideias, enfatizando o fato de ter sido Pablo Neruda o responsável por dar a esse gênero uma temática cotidiana, já que antes os temas das *Odas* eram mais religiosos. Como exemplo, levamos, desse autor, a “*Oda al tomate*” e assim fomos explorando os elementos anteriormente citados, focalizando o vocabulário de cozinha, os substantivos e os verbos desconhecidos, permitindo que os alunos se aproximassem desse escrito por meio de perguntas sobre o que mais gostavam ou sentiam falta. Como atividade final, foi sugerido a eles que tentassem fazer uma *oda* a partir desses gostos e do que sentiam saudade.

As 9 *odas* escritas em português tiveram as seguintes temáticas: mulher, namoro, liberdade, bolo, picanha, mãe, água, cerveja, rosa. É possível verificar que a maior parte dos assuntos abordados referiam-se a algo que eles não possuíam dentro da APAC, evidenciando como a escrita contribuiu para falarem de aspectos individuais. Dentro disso, Moura e Fernandes (2015) enfatizam que:

É importante ressaltar que todo o conhecimento que o adulto já detém é válido e favorece na aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, afinal é a cultura do próprio educando que chega até a sala de aula (embora muitas vezes eles não saibam) e que promove sua própria aprendizagem, dependendo da metodologia usada pelo professor (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 81).

A liberdade, por exemplo, foi um tema presente em mais de uma *oda*, colocada de forma muito delicada e sentimental.

Como nosso objetivo era que eles fossem criativos na produção, não nos preocupamos em pedir que a atividade fosse feita em língua espanhola, pois isso poderia travar a produção. Na verdade, quando apresentamos a proposta de atividade, grande parte dos alunos disse não ser capaz de escrever uma ode, alegando que não eram bons na escrita e nem sabiam escrever direito. No entanto, até mesmo pelo respeito que tinham conosco, o desafio foi aceito e, como dito anteriormente, nos deparamos com produções muito significativas.

Nessa atividade, contamos com a colaboração da professora de português, que ajudou os recuperandos a corrigirem qualquer possível inadequação, e da professora de inglês, que traduziu as odes para o inglês. Nós ajudamos na tradução para o espanhol. A escolha das línguas se deu considerando quais estavam presentes na escola e não teve relação com fazer parte da América Latina.

Depois de traduzidas, os alunos colocaram as odes em retalhos de tecidos de diferentes cores, refletindo sobre como nos diferenciamos uns dos outros. O objetivo foi fazer uma colcha de retalhos (Imagem 1) de forma a representar o trabalho coletivo, indicando que cada um representa um pedaço importante na América Latina e na construção de nossa identidade. Também queríamos mostrar que ao juntar todos esses pedaços, conseguimos fazer algo muito maior, de forma a um completar a vida e a história do outro, mesmo que possuamos nossas particularidades. Vale lembrar que os discentes da APAC não têm acesso a objetos cortantes e que a colcha foi costurada pela mãe de Lívia, que gentilmente se dispôs a ceder os retalhos e a, posteriormente, costurá-los. O envolvimento de Lívia no projeto era tão intenso que seus pais participa-

ram sempre que possível, seja com a ajuda de materiais, seja com a própria ida ao local, para acompanhar nosso projeto no dia da culminância.

Imagem 1 – Colcha de retalhos no dia da culminância do projeto voluntário



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Como resultado desse trabalho, vimos em cada poema a identidade de cada aluno e a temática escolhida por cada um foi explorada com maestria. No geral, os escritos continham alguma palavra ou expressão com menção à religião ou a Deus, como a ode sobre a mulher:

MULHER

Tudo que nós precisamos, mas às vezes nos assusta
Pois o olhar dela nos surpreende.
Podemos viver com elas, mas é impossível viver sem elas.
Traz consigo o maior milagre que o Espírito Santo pode dar ao ser humano:
O dom da vida.
Consegue iluminar um dia chuvoso.
Sensível como a película dos meus olhos,
Mas às vezes é forte como um urso.
Braços que podem empurrar um trem
Pernas frágeis que podem atravessar todo o continente americano.
Com bocas pequenas ou grandes ou lábios carnudos
Pele lisa e macia como seda
Cintura fina ou larga, o que importa realmente é o ser.
Um ser que traz amor, paz, carinho, confiança,
Sinceridade e vida.
Existem vários jeitos de falar da mulher,
Mas eu prefiro dizer que mulher é vida.

(Ode escrita por um dos alunos da APAC, 2017)

Ou como a Ode a Liberdade, que ao citar Jesus Cristo faz referência ao cristianismo.

LIBERDADE

Oh, liberdade! Liberdade do meu coração
Há três aninhos que não a tenho em minhas mãos
Liberdade, meu amigo,
Liberdade é muito bom!
Pois ficar preso é muita solidão.
Solidão eu sinto muito, muita tristeza no meu coração
Pois a liberdade é minha solução.
Logo, logo, minha gente, eu vou estar neste mundão,
Pois Jesus Cristo é a liberdade do meu coração!

(Ode escrita por um dos alunos da APAC, 2017)

Podemos analisar esses escritos de forma mais aprofundada e refletir sobre as intenções do recuperando ao falar de Deus e de Jesus Cristo. Para os que possuem mais experiência no sistema prisional, é comum pensar que o privado de liberdade deseja convencer-nos de que mudou. Nosso trabalho nunca foi o de julgar, mas também é importante pensar nas estratégias discursivas que todos nós, e eles não estão isentos disso, utilizamos para conseguir algo.

Isso me faz voltar às anotações que fiz no meu diário de campo, na época em que essa atividade ocorreu. Lembro-me de que cheguei em casa muito feliz com a produ-

ção dos alunos. Nesse mesmo dia recebi para jantar alguns amigos e mostrei as odes a eles, toda contente. Não esqueço as piadas que escutei com relação ao uso da palavra *faca* na “Ode a Picanha”, em que o aluno dizia que iria cortá-la com vontade. Ou na “Ode a Rosa”, em que o estudante escreve que infelizmente precisa matá-la. Para meus amigos isso era um indício do perfil assassino que eles tinham. O que quero problematizar com este relato é que o papel do projeto na Associação era o de proporcionar aos estudantes aulas voltadas para o reconhecimento do ser latino-americano e para um conhecimento mais amplo da América Latina e da língua espanhola, não de julgá-los e nem de especular o que eles irão fazer ao sair da APAC. De acordo com Medeiros e Fernandes (2015):

É importante frisar que não importa o que o indivíduo irá fazer com o conhecimento adquirido, cabe a todos, inclusive ao professor, lutar para que seja garantido o direito à educação, independente do uso que se faça dela e ter um pensamento crítico sobre o fazer profissional e suas limitações (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 115).

Desse modo, um dos pontos que sempre achei importante destacar posteriormente, no projeto de extensão, para auxiliar na formação das participantes do projeto e futuras docentes, era que não importava o crime que os recuperandos tinham cometido e nem o que eles fariam quando saíssem da APAC. Tínhamos de cumprir nosso papel de professoras e entender que eles eram nossos alunos e enxergá-los assim. Hoje vejo que eu poderia ter expandido esse pensamento para os meus amigos que faziam piadas como a relatada, mas eu ficava tão perplexa com os comentários que não sabia o que dizer.

Um acontecimento cotidiano na APAC também foi retratado ao fazer alusão a Seu Milton preparando um bolo, mostrando os bons momentos que o recuperando vive ali dentro.

BOLO
Hum, que bolo gostoso
Que seu Milton está fazendo
Se eu fico lá embaixo quase não aguento.
Vou esperar a aula acabar
Para o bolo nois matar.
Picado devagar
E nós vamos saborear
E o bolo degustar. (Ode escrita por um dos alunos da APAC, 2017)

O amor também esteve presente como temática na produção dos alunos, por meio da “Ode Namorar”.

ODE DE NAMORAR

Eu gosto muito de namorar
E quando chega a minha amada
Eu fico todo sorridente e o meu
Dia fica muito mais animado
E minha alegria aumenta mais,
Quando eu estou perto de quem amo. [...] (Ode escrita por um dos
alunos da APAC, 2017)

Além da temática do amor, também houve a da morte, com o uso de uma metáfora sobre a rosa, evidenciando o conhecimento dessa figura de linguagem.

ROSA

Azul como o céu, bonita como o mar.
Às vezes tenho vontade de te pegar.
Seu cheiro é bom
Infelizmente tenho que te matar
Para que as pessoas possam sentir seu cheiro
Como uma maneira de te amar.
Rosa que carrega seu espinho
Que pode me machucar, mas não importo com minha dor
Porque você pode me trazer muito amor. (Ode escrita por um dos
alunos da APAC, 2017)

Outra atividade realizada foi a de um painel (Imagem 2) com um mapa da América Latina, que colocamos exposto na sala de aula. Retiramos os nomes dos países e substituímos por etiquetas adesivas, pedindo aos alunos que escrevessem seus próprios nomes no mapa. O objetivo era trabalhar a identidade deles em relação a cada país com o qual mais se identificavam. Além da identidade em relação ao país, trabalhamos como identidade o nome social, já que, em alguns casos, muitos detentos acabam perdendo essa ideia de nome próprio, passando a atender por apelidos ou sendo reconhecidos como números do código penal. No mapa, além do contorno do continente, colocamos também alguns elementos que caracterizavam cada um desses países.

Imagem 2 – Painel da representatividade latino-americana



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

O painel esteve presente no dia da culminância do projeto e pedimos para todos assinarem, como uma espécie de símbolo da América Latina e reconhecimento como povo latino-americano. Como pode ser observado, a maioria escolheu o Brasil, talvez porque eles ainda não tinham se reconhecido como pertencentes ao todo, ou seja, à América Latina, mas também acredito que isso venha de uma própria falha nossa em fragmentar a América Latina em pedaços, o que destoaria do seu real significado.

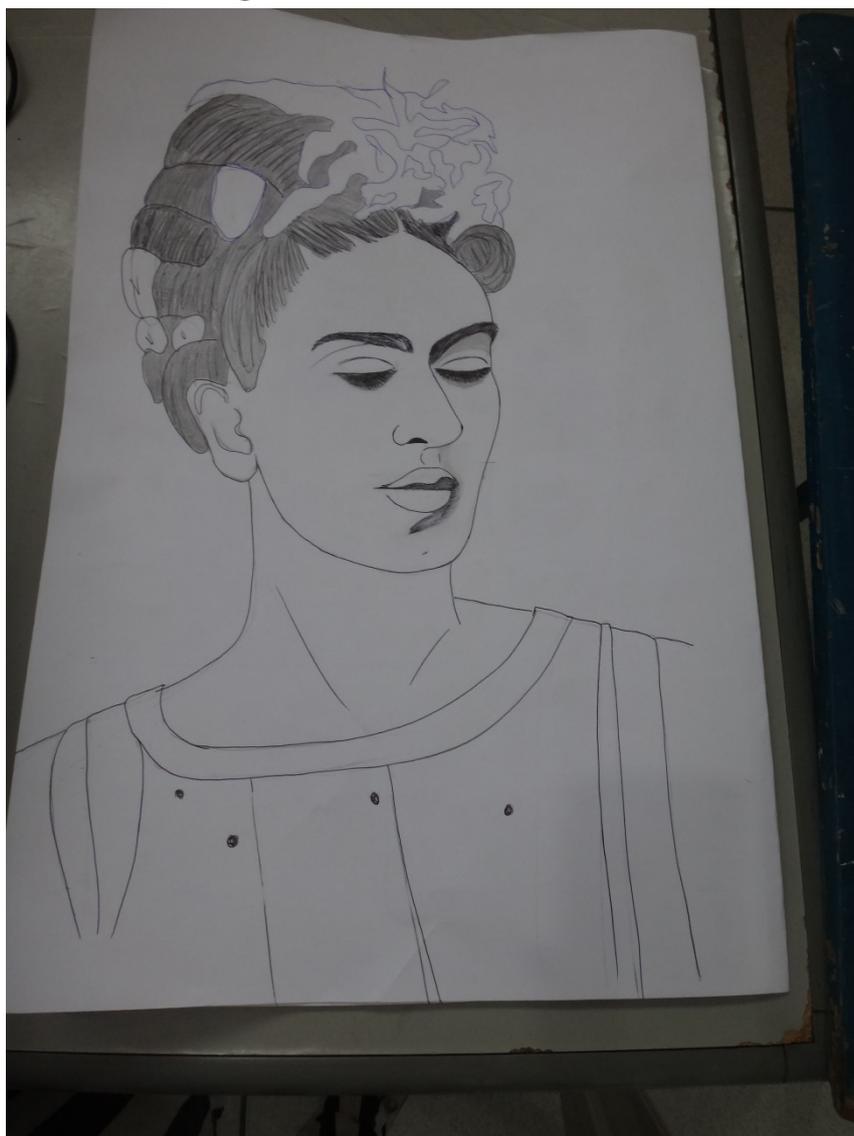
Como última parte da culminância, organizamos uma mostra culinária, com a improvisação de um programa de culinária com apresentador, cozinheiro e uma ajudante de cozinha (a professora), contando a história da comida que estávamos fazendo. Optamos por apresentar o *guacamole*, comida típica mexicana, feita com abacate, cebola, limão, tomate e pimenta, por ser rápida e prática, mas também por ser consumida nos outros países da América Latina como alimento salgado, diferentemente do Brasil. O intuito foi romper preconceitos com relação a esse prato, mostrando que abacate pode ser gostoso de qualquer jeito.

Além disso, cada professor levou algo de comer para compartilhar, promovendo ao final a junção da culinária de um país hispano-falante com a culinária do Estado de

Minas Gerais, misturando *guacamole* com pão de queijo.

Ao longo do evento, houve a exibição dos trabalhos manuais dos alunos. Com um retrato de Frida Kahlo (Imagem 3), feita por um dos alunos, exibição de quadros de madeira, apresentação musical, mostra de currículos, momentos de oração e agradecimentos. Como finalização da culminância os alunos fizeram uma homenagem às professoras, agradecendo pelo projeto e pelos conhecimentos compartilhados, mostrando o significado que as atividades realizadas tiveram.

Imagem 3 – Desenho de Frida Kahlo



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Especificamente, sobre o desenho de Frida Kahlo, os alunos se inspiraram nas imagens que não apenas nós, mas também a professora de português, levou para eles.

A docente, além de falar da pintora dentro de sala, tem praticamente todos os seus pertences com a foto de Frida, inclusive o desenho foi um presente para ela. No entanto, apesar desse contato com as imagens de Frida Kahlo, o que vemos retratado é uma Frida com traços mais europeus que indígenas, mostrando-nos que ainda somos bastante influenciados pela visão do belo europeu.

Apesar de esta pesquisa não ter como foco as atividades realizadas no projeto voluntário, para compreender as escolhas que fiz no projeto de extensão, visando à formação de professores de espanhol para grupos minoritarizados, foram essenciais essa experiência prévia e o contato direto com a APAC, alunos, professores e direção da escola.

Para que pensemos em uma formação crítica de professores, o contato com possíveis ambientes de atuação de nossos graduandos é fundamental, pois só assim conheceremos as particularidades de cada lugar e ampliaremos as discussões teóricas, atrelando-as à prática. Por isso, nas próximas páginas, me dedico a fazer uma reflexão sobre o trabalho realizado em 2017 relacionando-o com o projeto de extensão elaborado e as atividades propostas ao longo de 2018.

1.4. O PROJETO DE EXTENSÃO “EU, LATINO-AMERICANO: A BUSCA DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA E DA IDENTIDADE INDIVIDUAL DOS RECLUSOS DA APAC”

No segundo semestre de 2017, enquanto estávamos com o projeto voluntário na APAC, a UFV abriu o edital para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão Universitária (PIBEX). Eu já tinha como objetivo escrever um projeto de extensão e a prática na Associação me motivou ainda mais a submetê-lo.

Algumas ideias que tinha claramente para as atividades de 2018 era seguir com a temática da América Latina, no entanto, nessa época já vinha fazendo reflexões sobre como trabalhar tal tema de uma forma diferenciada. Incomodou-me um pouco a forma como apresentamos a América Latina para os alunos, com foco na localização dos países e fazendo apresentações fragmentadas, como se fossem divididos, sendo que nosso objetivo era justamente mostrar o oposto. Sendo assim, comecei a me informar mais, ler mais artigos e pensar em como trabalhá-lo de uma maneira mais integrada com aspectos da nossa sociedade.

Outra ideia que surgiu foi a de motivar os recuperandos a refletirem sobre quem são, que papel ocupam na sociedade, que importância têm, ou seja, a proposta era possibilitar que eles pensassem sobre suas identidades. Ao ler as odes produzidas, percebi que esse trabalho era possível, mesmo que fosse subjetivo e difícil de ser medido.

Desse modo, a escrita do projeto se deu pensando na busca dessas duas identi-

dades: a latino-americana e a individual. Também tinha claro que queria que o projeto alcançasse mais alunos, ou seja, que as aulas acontecessem em todas as turmas, pois assim todos estariam envolvidos. Outro ponto importante era a participação de voluntários. Como o PIBEX prevê apenas uma bolsa por projeto, não poderia contar com mais de um bolsista e se ganhássemos a bolsa, certamente iria para Lívia. No entanto, nada impedia de termos alunos do curso de Letras – Português/Espanhol como voluntários.

Como o PIBEX nos pede a indicação de possíveis voluntários, comecei a pensar quem tinha o perfil que se encaixava no que buscava. É lógico que, se penso no processo formador, qualquer aluno do curso poderia compor a equipe do projeto, mas como não se tratava de uma disciplina, como o Estágio Supervisionado, achei mais prudente escolher alunos que eu sabia que tinham o perfil para lidar com o público-alvo. Sendo assim, Paloma e Thalita foram convidadas a serem voluntárias do projeto.

Na próxima seção eu apresento Lívia, Paloma e Thalita e exponho porque considere-as com o perfil para trabalhar com privados de liberdade.

1.5. LÍVIA, PALOMA, THALITA¹⁴: TRÊS ALUNAS, TRÊS PROFESSORAS, TRÊS EDUCADORAS

É impensável descrever o projeto sem ter pelo menos uma seção dedicada exclusivamente “às minhas meninas”, como costume chamá-las, pois sem elas nada do que está sendo descrito aqui seria possível. Na verdade, sem elas este trabalho não existiria.

Como já explicitarei nas outras páginas, Lívia foi a responsável por criar o projeto voluntário e o de extensão junto comigo. Quando começamos o projeto de extensão, em março de 2018, ela estava com 22 anos, no 9º período¹⁵, ou seja, já tinha terminado as disciplinas de língua e de formação, inclusive os Estágios Supervisionados, que acontecem no 7º e 8º período.

Além de ter um histórico anterior em projetos de extensão, Lívia dava aula no CELES e em um cursinho pré-ENEM para pessoas de baixa renda em uma cidade próxima de Viçosa. No ano de 2018, assumiu também a coordenação desse cursinho, ou seja, percebe-se claramente que se trata de uma estudante proativa, que esteve ao longo do curso sempre atuando com pessoas com vulnerabilidade socioeconômica.

¹⁴ Ao longo da obra faço referência às três pelo nome, mas também as chamo de “minhas meninas”, alunas-professoras, professoras em pré-serviço e professoras em formação. Não as chamo de professoras para que não haja uma confusão entre elas e os professores da APAC. Em alguns momentos também me refiro a Lívia como bolsista e a Paloma e Thalita como voluntárias, mas apenas para mostrar a quem me refiro.

¹⁵ Como é difícil identificar o período exato de cada aluno, tendo em vista as matérias pendentes, estou considerando o período de acordo com as disciplinas de língua e Estágio Supervisionado.

No entanto, Livia não era ativa apenas fora da sala de aula. Como professora dela de Língua Espanhola VI e Estágio Supervisionado II, era claramente possível perceber seu comprometimento nas tarefas propostas, sua autonomia e sua preocupação com uma educação de qualidade e para todos. Para mim, essas características eram essenciais para uma pessoa estar em um projeto como o da APAC. Não tinha dúvidas de que ela era a pessoa para realizar o trabalho que planejava para 2018.

Paloma, com 21 anos, estava no 4º período do curso na época da escolha dos nomes. Apesar de estar em menos da metade do curso, havia tido a maravilhosa experiência de estudar um ano na Universidade de Coimbra, onde teve contato com muitos hispano-falantes. Muito elétrica e dinâmica, participava de inúmeros projetos: era professora do Curso de Língua Portuguesa (CELIPE) para estrangeiros, participava do Embaixadores, projeto responsável por receber e contribuir para a boa adaptação do estrangeiro na cidade de Viçosa, além de participar das aplicações do Celpe-Bras¹⁶. Enfim, eram vários projetos que envolviam o contato com a diversidade e isso me chamava a atenção para o perfil que buscava no trabalho na APAC.

Thalita, também com 21 anos, foi minha aluna nas disciplinas de Língua Espanhola IV, V e VI e Fundamentos Metodológicos de Língua Espanhola. Na época em que cogitava nomes para o projeto ela estava no 6º período, se destacando bastante na disciplina de Fundamentos, que era voltada para a formação de professores, por ter como foco discussões sobre os documentos norteadores da educação, metodologias de ensino, análise e produção de uma unidade didática como componente prático.

Como tema de sua unidade, Thalita escolheu falar da arte de rua e desenvolveu um trabalho bastante interessante, unindo o que é produzido em países hispanos com o que é feito no Brasil. Ela também era voluntária em um cursinho popular do pré-ENEM, que funcionava dentro da UFV e eu percebia claramente seu comprometimento nas atividades voluntárias.

As três alunas possuíam uma característica que eu considerava a mais importante de todas: visivelmente, elas eram pessoas preocupadas com o próximo e convictas de que uma educação de qualidade e para todos pode ser o caminho para uma transformação social. E eu tinha a certeza de que a bagagem que traziam seria o que precisávamos para seguir produzindo a nossa colcha de retalhos e proporcionar, não apenas a elas, mas também a mim, uma formação mais crítica, objetivo principal desta pesquisa.

Sobre isso, Paulo Freire (1996) salienta que

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições

¹⁶ Exame oficial de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros no Brasil.

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...] (FREIRE, 1996, p. 26).

Sendo assim, meus critérios de escolha para a participação das três se basearam em experiência com atividades de ensino voluntárias, com contextos diversificados, com estudantes de baixa renda, e no caso de Lívia, experiência de ensino em contextos prisionais. Além de tudo isso, como uma professora bastante acessível e que tem contato direto com os alunos, não apenas dentro da sala de aula, mas constantemente fora, eu consigo perceber facilmente o lugar que meus alunos ocupam dentro da universidade e o significado que estar no curso de Letras tem na vida deles como pessoas e como profissionais.

Esse contato próximo e direto também seria, e de fato foi, muito importante para tudo o que realizamos ao longo de 2018. Eu carinhosamente as chamava de “minhas meninas” porque não tínhamos apenas uma relação de trabalho, mas uma relação de afeto e carinho enorme.

Ao longo desses meses, não apenas discutimos metodologias de ensino e teorias, elaboramos atividades, ministramos aulas, mas também tivemos momentos de desabafo, de contar coisas pessoais, que inclusive traziam contribuições importantes para o projeto. Criamos laços, como se fossemos uma família, possibilitando que as dificuldades sofridas, seja na profissão ou na vida pessoal, tivessem um peso mais leve. E sobre isso, Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar requer alegria e esperança:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 1996, p. 72).

Outro ponto que Freire (1996) destaca e que vejo como essencial para a formação de professores em geral, mas principalmente a grupos minoritarizados, é sobre a experiência discente que essas alunas têm/tiveram, sendo “fundamental para a prática docente que [terão] amanhã ou que [estão] tendo simultaneamente com aquela” (FREIRE, 1996, p. 90). Ou seja, a minha relação com elas e o modo como conduziria o projeto seria um espelho para a prática delas no futuro, assim como a experiência com outros professores também ajuda/ajudaria nesse processo formativo. E nas palavras de Freire:

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 1996, p. 90).

Enfim, foi com esse perfil de mulheres, alunas, professoras que começamos o projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC”, em março de 2018.

Na próxima seção, continuo a reflexão sobre as escolhas feitas para o projeto de 2018 a partir da experiência que Lívia e eu tivemos em 2017. Como o projeto foi submetido em outubro, alguns pontos essenciais para o desenvolvimento do trabalho foram acrescentados posteriormente, tendo em vista que ainda tínhamos 1 mês e meio de atuação e um tempo mais para discutir o que deu certo e o que não deu na época de voluntariado.

1.6. O PROJETO DE EXTENSÃO NO PAPEL VS O PROJETO NA PRÁTICA

No ano anterior, as aulas tinham acontecido uma vez na semana, com duas turmas do ensino médio e utilizando as disciplinas de DIM. Como já dito, Lívia e eu alternávamos na condução das aulas a cada semana e podemos dizer que as atividades funcionaram bem dessa forma. A ideia inicial do projeto de extensão era continuar usando a disciplina de DIM e começar com a de DIC, já que também trabalharíamos com o ensino fundamental.

No entanto, na primeira reunião com a direção da escola, a diretora me sinalizou que apesar de os professores terem gostado muito do projeto, não se sentiram incluídos nas atividades propostas, pois apenas nós ministrávamos as aulas e não havia um diálogo prévio sobre os conteúdos e atividades que seriam aplicadas.

Ela imediatamente propôs um sistema de rodízio de aulas para 2018, em que faríamos um cronograma semanal para pegar uma disciplina diferente por turma e dar aula “no lugar” do professor, mas de forma que houvesse uma comunicação prévia apresentando o conteúdo a ser ministrado e mantivéssemos uma troca de ideias, podendo o docente da APAC sugerir temas e atividades, além de participar durante a própria aula.

Antes de explicar como isso funcionou na prática, apresento um outro retalho da nossa colcha de retalhos: a interdisciplinaridade.

1.6.1. O VIÉS INTERDISCIPLINAR DO PROJETO

Esse retalho surgiu tomando como base o contexto em que o projeto de extensão está inserido e o fato de que a escola onde as alunas-professoras atuaram não possuía

o espanhol na grade curricular. Desse modo, as intervenções, como será detalhado na próxima subseção, tiveram que ser nas aulas das outras matérias. A partir disso, propus que as atividades elaboradas pela bolsista e pelas voluntárias considerassem tais disciplinas, na tentativa de promover um trabalho interdisciplinar.

Desse modo, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a interdisciplinaridade. De acordo com Garcia (2012),

O termo surgiu na literatura educacional apenas na primeira metade do século passado (KLEIN, 1990). Entretanto, as noções e aspirações por ele representadas – tal como a procura pela unidade do conhecimento – são muito mais antigas. Tal como observou Hilton Japiassu (1977), a interdisciplinaridade teria como objetivo utópico a unidade do saber que, embora seja um ideal problemático, constitui uma meta necessária diante da fragmentação instalada no modo como temos produzido conhecimento e o próprio currículo na escola (GARCIA, 2012, p. 213).

Essa fragmentação pode ser vista não apenas na separação do conhecimento por disciplinas, mas também na forma de abordar os conteúdos que compõem determinada matéria, ao invés de se priorizar um ensino mais teórico-prático, que leve em conta as necessidades que cada grupo possui.

Para Thiesen (2008),

a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes (THIESEN, 2008, p. 546).

No entanto, a partir do resumo que Garcia (2013) faz sobre o passado, o presente e o futuro da interdisciplinaridade, inspirado em Gusdorf (1977), há uma crítica sobre o fato de que ainda é bastante comum nas escolas que as atividades chamadas de interdisciplinares estejam “baseadas em uma simples justaposição de determinados conteúdos das disciplinas” (GARCIA, 2013, p. 214).

Ainda sobre esse assunto, Thiesen (2008) também aponta a dificuldade em se adotar um ensino realmente interdisciplinar, ressaltando o modo fragmentado como as universidades montam seus currículos, o que tem impacto direto na forma como os professores vão atuar em sala de aula.

Ao defender um ensino com enfoque interdisciplinar Thiesen (2008) ressalta que se trata de um árduo trabalho que

aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável (THIESEN, 2008, p. 551).

Como já visto no PPP da APAC, a escola preza por um ensino mais voltado para a realidade do aluno, oferecendo, inclusive, as disciplinas interdisciplinares DIM e DIC. Desse modo, mais adiante, ao realizar as reflexões desta obra sobre a relação entre pesquisa, extensão e ensino, tecerei comentários sobre como foi a interdisciplinaridade na prática.

1.6.2. A INTERDISCIPLINARIDADE OU O RODÍZIO DAS DISCIPLINAS: UMA EXPLICAÇÃO

Apresento a seguir como foi organizado o sistema de rodízio de disciplinas nas quais houve intervenções de espanhol, de acordo com a proposta feita pela direção da escola, explicando como funcionou.

Como tínhamos 4 turmas e 3 professoras e deveríamos seguir o que foi proposto pela direção, na nossa primeira reunião apresentei a situação para as meninas e discutimos como seriam feitas as divisões.

Foi determinado que na primeira semana de aula todas iriam em todas as turmas, para se apresentarem e mostrarem a ideia do projeto aos recuperandos. Não poderíamos chegar e simplesmente começar a atuar. Era necessário que eles soubessem que todas as atividades a serem desenvolvidas ao longo de 2018 tinham como foco a busca da identidade latino-americana e da identidade individual de cada um. Também queríamos que os alunos conhecessem as 3 professoras, além de mim. Apesar de que a maioria já conhecia Livia e eu, achamos melhor realizar uma apresentação formal, para mostrar a seriedade e o objetivo do trabalho.

Logo depois da primeira semana, demos início ao rodízio e Livia foi a primeira a começar, já que tinha experiência anterior. A ideia era que Paloma e Thalita acompanhassem a aula dela nessa primeira semana e, posteriormente, Livia sempre acompanharia as aulas de Paloma e Thalita.

Quando propus essa dinâmica pensei em alguns fatores que considerei importantes. Em primeiro lugar, eu não poderia estar em todas as aulas das meninas, tendo em vista que era uma carga horária considerável, além das 4 disciplinas que estava ministrando, a orientação de TCC, a orientação no CELES, as disciplinas do doutorado e a própria organização do projeto, que me demandava tempo de estudos para preparar as discussões do grupo de estudos e me exigia a presença semanal nas reuniões pedagógicas, algo que explicarei com mais detalhe em breve.

Em segundo lugar, Livia possuía uma experiência muito boa na educação na

prisão e tinha mais tempo de “casa” do que eu, ou seja, não tinha dúvidas de que ela estava muito bem preparada para fazer esse acompanhamento mais de perto. Também considerei o fato de que ela já estava quase no fim do curso e lembrei da minha própria experiência na época da graduação, em que era bolsista de um curso de extensão de formação continuada de professores. Ou seja, eu, uma graduanda, preparei durante a minha graduação, diversas atividades para esses professores em serviço e sob orientação dos coordenadores do projeto. Hoje, vejo essa experiência como a mais importante que tive para fazer o que realizo hoje: ser formadora de professores. Logo, pensei que colocar Lívia na posição de observadora-participante das meninas era uma forma de contribuir para seu desenvolvimento como formadora também, igual meus queridos professores fizeram comigo.

Por fim, como Lívia era a bolsista, estava mais disponível do que as outras meninas e, mais que isso, o amor pelo projeto e pelos alunos da APAC fazia com que ela tivesse uma imensa vontade de trabalhar.

Desse modo, a bolsista era “os meus olhos” nas aulas, não no sentido de vigiar as outras professoras em pré serviço, mas no sentido de perceber o que estava indo bem e o que não estava, para que juntas pudéssemos melhorar a dinâmica da sala de aula e desenvolver um trabalho exitoso, significativo, de qualidade e que contribuísse não apenas para os privados de liberdade, mas de igual modo para a formação das três como futuras graduadas em língua espanhola e para a minha constante formação enquanto formadora de professores. O que alude uma vez mais à colcha de retalhos.

Teria sido muito importante se Paloma e Thalita tivessem tido a oportunidade de também acompanhar as aulas de Lívia, no entanto, eu não poderia exigir isso, tendo em vista que elas não eram bolsistas, eram alunas carentes e precisavam se dedicar a outras atividades que lhes rendessem dinheiro para o sustento na cidade, longe da família. Apesar disso, essa primeira semana de observação das aulas de Lívia e as reuniões que fazíamos com os comentários da bolsista e com meus comentários contribuíram bastante para o desenvolvimento delas.

E por incrível que pareça, a parte difícil de todo o projeto foi a organização dos horários de aulas, pois tínhamos de fazer um malabarismo para pensar nisso considerando a disponibilidade delas, principalmente de Paloma e Thalita, que tinham de conciliar o projeto com outras atividades. Também deveria considerar o horário de aulas delas. Apesar de o curso ser noturno, algumas matérias eram na parte da tarde e havia outras tarefas, como reunião de trabalho em grupo, estudar para a prova e outras demandas mais, que deveriam ser levadas em conta, já que o projeto não podia interferir no desempenho das discentes no curso.

Além disso, tínhamos de verificar os conteúdos ministrados em sala de aula na APAC, com provas, revisões, atividades avaliativas, tendo todo o cuidado para que nosso trabalho agregasse ao invés de atrapalhar. Como coordenadora, eu cuidava de

toda essa organização e da parte burocrática como um todo. Nas reuniões compartilhava tudo o que acontecia, para que elas pudessem estar totalmente por dentro.

Mas as reuniões e grupos de estudos não eram nossos únicos momentos de contato. Como disse, criamos um forte laço e também um grupo de Whatsapp para dar conta dos problemas, lamentações, desabafos e do trabalho. Nesse grupo, conversávamos diariamente, com áudios, textos e tudo o mais que o App suporta. Não podemos deixar de admitir que a tecnologia foi uma grande aliada para manter o bom desenvolvimento das atividades, principalmente depois da minha posse como professora efetiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, lugar em que fui morar em agosto de 2018 e de onde estive coordenando o projeto à distância, com as reuniões do grupo de estudos por Skype e a presença semanal de Lívia nas reuniões pedagógicas, ao invés da minha.

Outro ponto que apareceu como novidade no ano de 2018 foi a sinalização da diretora de que os professores queriam participar mais do que acontecia normalmente. Era algo que nunca havia pensado por saber da carga horária alta deles, que muitas vezes dão aulas nos três turnos para conseguirem ter um salário razoável, além de sempre levarem trabalho para casa, fora os próprios problemas pessoais. Enfim, não queria lhes dar mais tarefas. No entanto, hoje percebo que faltou um pouco de tato meu para ver que os docentes da APAC vestem a camisa da escola e fazem de tudo para que os alunos se sintam motivados e evoluam.

Vale fazer aqui uma pequena reflexão sobre isso. Apesar de os docentes da Associação serem de fato engajados e quererem participar de todas as atividades de forma intensa, essa não era uma obrigação deles, pois o que eram designados a fazer eles já faziam, ministrar as aulas e participar das reuniões pedagógicas, o que já configura uma carga horária alta. Desse modo, eles faziam mais do que realmente precisavam, mas se não o fizessem, também não poderiam ser condenados por isso. Frisar isso faz-se importante porque é comum que a sociedade veja a docência como dom e o professor como aquele que resolve tudo e que está 24 horas do seu dia disponível para falar de assuntos do trabalho. Sobre isso, Penna (2007) ressalta que:

O forte apelo ao exercício da docência como missão, advindo do ideal iluminista da escola como propiciadora da promoção da igualdade entre os homens, e o caráter mesmo da ação docente, constituído por uma relação face a face, pressupondo formação e mudança valorativas nos alunos, conferem especificidade a essa atividade, influenciando aqueles que a exercem. Por ser a educação escolar espaço por excelência de circulação do saber, a sociedade projeta determinada imagem da profissão docente, que deve ser compreendida como estando permeada pelas relações socialmente estabelecidas e pelas relações de poder que delas derivam (PENNA, 2007, p. 79-80).

Sendo assim, se os professores da APAC tivessem tido um outro tipo de comportamento com relação ao projeto, não se envolvendo nas demandas que apareciam e não querendo uma participação mais ativa, deveríamos entender perfeitamente.

O fato de os professores desejarem participar mais ativamente das aulas reforçou a proposta de realizar um trabalho interdisciplinar. Como o foco do projeto não era prioritariamente a aprendizagem da língua espanhola, poderíamos perfeitamente adaptar as atividades pensando nessa proposta de relacionar a América Latina e as disciplinas que compõem a grade curricular da escola.

Eu ainda não tinha claro como isso se realizaria e se teria êxito, mas pensando no processo de formação das alunas envolvidas no projeto e na minha própria formação, vi esse desafio como uma oportunidade para todas aprendermos. Como Paulo Freire (1996) destaca sobre o processo formativo: “quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma o ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 23).

Resumindo, para o bom andamento de nossas atividades na APAC, tínhamos de manter o rodízio das aulas e o contato com os professores, de modo que eles também participassem. Além disso, o planejamento das aulas deveria considerar a interdisciplinaridade e a América Latina. Sendo assim, ao longo de todo o primeiro semestre, nesse sistema de rodízios, todas as turmas tinham uma aula semanalmente, e Lívia estava sempre como observadora das meninas na semana em que não estava ministrando as aulas. Apenas com a turma do Fundamental I, do 5º ano, o trabalho era diferente, tendo em vista que se tratava apenas de um aluno. Desse modo, Lívia esteve fixa com esse estudante, sempre às quartas-feiras, das 14h às 14h45.

Esse modo de trabalho se estendeu durante todo o 1º semestre de 2018 e em julho tivemos a participação na X Troca de Saberes, atividade organizada pela UFV na Semana do Fazendeiro e que tem como objetivo promover uma roda de conversa com os visitantes do evento, a fim de expor trabalhos realizados na Zona da Mata Mineira e de outras regiões e estados do país, além de propor uma troca de saberes, como o próprio nome diz. No capítulo 3, me detenho em contar como foi para nós estar presente nesse evento.

Um pouco antes da Troca de Saberes acontecer, fizemos um *feedback* sobre as atividades do projeto, considerando não apenas o que as meninas vinham achando do trabalho, mas também o que os professores e a direção da APAC sinalizaram.

Um dos pontos importantes para o andamento do projeto no 2º semestre era propor atividades mais práticas para os alunos, já pensando na culminância que iria acontecer em novembro, em que se realizaria uma feira com todos os trabalhos expostos. Além disso, queríamos verificar como se deu a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos recuperandos. Evidentemente, se tratava de algo bastan-

te subjetivo e difícil de medir, mas como os alunos se expressavam muito por meio da arte, acreditávamos que propor essas atividades práticas era uma forma de verificar de algum modo o alcance que o projeto teve.

Outra questão que precisou ser analisada foi a reclamação que Thalita e Paloma fizeram de irem a APAC apenas de 3 em 3 semanas. Apesar de estarem tendo um contato com todos os alunos da escola, elas achavam que não estavam criando um vínculo tão necessário para essa busca da identidade individual e isso nos fez chegar a seguinte proposta de trabalho para o 2º semestre: cada uma criaria um coletivo, com uma proposta específica, e cada uma ficaria com uma turma para trabalhar esse coletivo. Para a escolha do plano de trabalho, seria levado em conta algo com que as meninas se identificassem e a própria afinidade dos alunos com o trabalho que vinha sendo desenvolvido. O coletivo teria um nome e desenvolveria atividades que permitissem a busca dessa identidade latino-americana e individual de cada um. Elas, então, iriam à APAC semanalmente (o que na prática acabou sendo mudado para quinzenalmente), mas estariam apenas com uma turma/uma aula, o que não as prejudicaria em outras atividades e lhes permitiria esse vínculo maior.

Abaixo apresento o coletivo de cada uma, com nome e a proposta criada.

Coletivo de Livia – *Solo está derrotado aquel que deja de soñar*

Imagem 4 – Parede da UFES



Fonte: Livia Soares, 2018.

Inspirada na imagem da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (Imagem 4), em que, como pode ser visto, um garoto carrega uma mochila e, de maneir-

ra simbólica, está a América Latina com a frase “*Muévete América Latina*”, Livia refletiu sobre a simbologia que a pintura proporciona, considerando que a América Latina está conosco, que a estamos sustentando e, conseqüentemente, fazemos parte dela.

Pensando na proposta do projeto, a bolsista decidiu criar com os alunos um baú em que fosse guardada essa identidade latino-americana e individual de cada um a partir das produções desenvolvidas ao longo do projeto. Desse modo, no 2º semestre eles produziram o baú, ao mesmo tempo em que seguiriam com reflexões sobre o papel que a América Latina tinha no mundo, o papel que ocupávamos enquanto latino-americanos e a reflexão de quem eram eles nesse mundo.

Coletivo de Thalita – *Nuevos Caminos*

A ideia do coletivo de Thalita surgiu a partir da sua paixão pela arte de rua, inclusive, esse foi tema de um trabalho que ela realizou comigo na disciplina de Fundamentos Metodológicos de Língua Espanhola e sobre o qual já comentei aqui.

A partir disso, ela decidiu apresentar para os alunos o coletivo mexicano *Resiste (Resiste) Corazón* que tem como objetivo “*reconocer la fuerza propia; el impulso creador de espacios más justos, más incluyentes, más expresivos contra la muerte, la impunidad, y la tristeza que produce este pobre país*” (THE PALOMINA, 2015), por meio de diversas expressões artísticas. Na hora de mostrar o que queria com a proposta, a professora em pré-serviço focou em evidenciar que desejava que eles avaliassem algo na sociedade que os incomodava e pensassem também em um nome que refletisse o que o grupo queria.

Para isso, valeu-se de imagens do próprio coletivo mexicano, como o stêncil (Imagem 5) que os representa e um ato ocorrido em Ayotzinapa em 2014 (Imagem 6) contra o desaparecimento de 43 normalistas.

Imagem 5 – Stêncil do coletivo *Resiste (Resiste)*



Fonte: <http://chidoychale.mx/2015/04/resiste-corazon/>, 2015.

Imagem 6 – Ato ocorrido em Ayotzinapa



Fonte: <http://chidoychale.mx/2015/04/resiste-corazon/>, 2015.

Como atividade prática, eles pintariam em papéis, simbolizando muros, o que acreditavam que pudesse contribuir para a conscientização da sociedade com relação ao problema que tinham pensado. Esses papéis – outros retalhos – seriam expostos na culminância, compondo a exposição dos trabalhos realizados.

Ao saber da proposta, os estudantes sinalizaram que queriam que o coletivo se chamasse *Nuevos caminos*, nome que para nós faz total sentido, já que estar dentro da APAC em processo de recuperação é uma nova oportunidade de recomeço, já que eles aguardam o momento da saída e pensam na importância de trilhar um novo caminho.

E como problema enfrentado, o racismo acabou sendo o destaque das discussões e produções. E apesar de termos evidenciado o fato de que a maioria dos recuperandos da APAC são brancos, havia, sim, negros e pardos, e ao escolher essa temática, isso evidencia a necessidade que os alunos viram em falar desse tema em um lugar onde grande parte das pessoas são brancas.

Coletivo de Paloma – *¿Quién soy?*

O coletivo de Paloma propunha um *libro cartonero*, inspirado no projeto da seção “*Para movilizar mi entorno*”, do livro didático *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016), do 3º ano, aprovado no PNLD 2018. Nele há a explicação do trabalho realizado no bairro de La Boca, em Buenos Aires, para o incentivo à criação de objetos reciclados.

Como mostram os autores:

Fue pensando en ideas así que, en 2002, en el barrio de La Boca, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, el escritor Washington Cucurto

y el artista plástico Javier Barilaro resolvieron proponer publicaciones capaces de hacer convergir el arte, la lectura y nuevas perspectivas de trabajo. En el año siguiente surgía la editorial Eloisa Cartonera, una cooperativa de trabajo con libros editados con tapas de cartón comprado a los recolectores informales denominados “cartoneros”, elaborados manualmente por personas de bajos recursos¹⁷ (PINHEIRO-CORREA; LAGARES, 2016, p. 67).

A escolha aconteceu por conta da temática do projeto, que consistia em possibilitar a busca da identidade individual de cada um, mas também devido ao trabalho conjunto realizado com o projeto “Transformando e reciclando sonhos”, que será explicado com mais detalhes em seguida e que propunha atividades de reciclagem para os recuperandos.

Foi proposto que os alunos confeccionassem seus *libros cartoneros* e escrevessem ou desenhassem ali algo que tivesse a ver com o que sentiam, queriam etc. Não havia uma periodicidade e nem regras para a escrita, o que queríamos era que eles refletissem sobre a pergunta *¿Quién soy?*, sempre pensando no quem sou como indivíduo e no quem sou como latino-americano.

Antes do 1º semestre acabar, a proposta de cada coletivo foi apresentada e aprovada em reunião pedagógica, momento em que os professores se deram conta de que poderíamos unir as atividades do projeto de extensão com as atividades do projeto escolar “Transformando e reciclando sonhos”. De acordo com uma das docentes da escola, a ideia surgiu

da observação do comportamento da comunidade que circunda a escola, principalmente em relação ao destino do lixo produzido nas residências. Foi possível perceber que os moradores e alunos ainda não tinham esclarecimentos suficientes com relação ao assunto em questão, embora alguns sentissem necessidade de mudar essa realidade. A partir disso, [foram] proporcionadas à comunidade escolar aulas sobre: reciclagem, compostagem, coleta seletiva (CAMPOS, 2018).

Considerando as tarefas desenvolvidas por esse projeto, percebemos que todo o material que seria utilizado para realizar as atividades dos coletivos poderia ser reciclado e, com isso, estaríamos proporcionando também um ensino interdisciplinar, já que os professores de biologia, geografia, artes, entre outros, estariam relacionando suas

¹⁷ Foi pensando em ideias assim que, em 2002, no bairro de La Boca, na cidade de Buenos Aires, Argentina, o escritor Washington Cucurto e o artista plástico Javier Barilaro resolveram propor publicações capazes de fazer convergir a arte, a leitura e novas perspectivas de trabalho. No ano seguinte surgia a editora Eloisa Cartonera, uma cooperativa de trabalho com livros editados com capas de papelão comprado dos catadores informais denominados “cartoneros”, elaborados manualmente por pessoas de baixos recursos. (Tradução minha)

disciplinas com o que era produzido e usado para o “Eu, latino-americano”.

Outro ponto que ficou decidido para o 2º semestre, é que como faríamos essa integração de projetos e os meses que seguiam estavam com muitos feriados, as meninas iriam à APAC apenas de 15 em 15 dias, com um horário fixo e intercalando as atividades com as de DIM e DIC, que ficariam responsáveis por preparar os materiais reciclados.

A culminância ficou marcada para o dia 10 de novembro de 2018 e os coletivos se preparariam para nesse dia apresentar tudo o que foi realizado. Desse modo, o projeto caminhou até essa data, sendo finalizado no dia da culminância.

Antes de descrever e analisar as atividades realizadas e como esse trabalho contribuiu para a formação crítica das professoras em pré-serviço, no próximo capítulo, me dedicarei a mostrar a metodologia adotada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – RETALHOS DE OUTRAS GENTES



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

E minha alegria aumenta mais,
Quando eu estou perto de quem amo”
(Trecho da ode “Mulher”, de um dos alunos da APAC)

2.1 METODOLOGIA: ESCOLHENDO A AGULHA, AS LINHAS E AS CORES DOS RETALHOS

Para a confecção de uma boa colcha de retalhos, que seja bonita, forte e duradoura é preciso escolher cuidadosamente a agulha, pois ela será responsável por costurar toda a colcha e se for fraca demais, pode não dar conta de realizar o trabalho. As linhas também são importantes, pois precisam ser resistentes para poder ser costurada em qualquer tipo de tecido. Por fim, os retalhos não podem ser escolhidos ao acaso, pois as cores precisam ornar entre si. Tudo isso proporciona a costura de uma colcha firme, mas também bonita e aconchegante.

A metodologia desta pesquisa funcionou como esse processo de confecção da colcha, em que cada passo e cada pessoa envolvida na costura foi importante, por isso chamado de “Retalho de outras gentes”. A partir disso, nos próximos parágrafos me dedico a definir a agulha escolhida para a costura, ou na linguagem científica, a metodologia utilizada para esta pesquisa: a pesquisa-ação. Sigo com a apresentação das linhas para a colcha, ou melhor, das características desta metodologia. Em seguida, mostro os retalhos escolhidos, dividindo-os em três grupos de cores: as cores quentes ou os sujeitos da pesquisa; as cores frias ou os instrumentos de coleta e uma mistura de cores frias e cores quentes ou os procedimentos de análise. Por fim, com a escolha da agulha, das linhas e das cores dos retalhos, costuro alguns pedaços da colcha, mostrando como a partir da pesquisa-ação, as fases definidas por Tripp (2005) e os aspectos expostos por Thiollent (2011) estiveram presentes nesta pesquisa.

2.2 A AGULHA DA NOSSA COLCHA: A PESQUISA-AÇÃO

Considerando que esta pesquisa visa à formação crítica de professores, utilizei a pesquisa-ação como abordagem qualitativa de investigação. Nas palavras de Thiollent,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Na literatura, há uma discussão sobre a diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante. A primeira prevê não apenas “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados” (THIOLLENT, 2011, p. 21), mas também “uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (THIOLLENT, 2011, p. 21), enquanto a segunda propõe que os pesquisadores apenas estabeleçam

uma comunicação com os participantes: “Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida, a participação ativa das professoras em pré-serviço, dos professores das disciplinas e da direção da escola, dos alunos e minha foi fundamental. Uso a metáfora da colcha de retalhos para evidenciar esse trabalho, que foi sendo construído a partir da experiência e da vivência de cada um, com o objetivo de “desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 22), além de que “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Por essas razões, vi na pesquisa-ação a melhor metodologia para que esta investigação pudesse chegar aos resultados esperados.

Com a pesquisa-ação, esta investigação pretende suprir uma lacuna no campo da formação de professores de língua espanhola a partir do momento em que pretende contribuir com publicações e produções acadêmicas tendo como base principal o campo da prática docente. Sobre isso, Tripp (2005) defende a pesquisa-ação como uma administradora do conhecimento, enfatizando que

a pesquisa-ação produz muito conhecimento baseado na prática, que devia ser incorporado ao conteúdo acadêmico de disciplinas “vocacionais” tais como ensino, negócios e jornalismo, porém muito pouco do conhecimento gerado pela pesquisa-ação é realmente teorizado e publicado em periódicos acadêmicos de prestígio. A pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática (TRIPP, 2005, p. 455).

Thiollent (2011) também sinaliza que o caráter prático da pesquisa-ação não deve excluir a produção de conhecimento.

Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Essa perspectiva se relaciona com as palavras de Paulo Freire (1996, p. 29) ao dizer que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, sendo essa a base do nosso projeto, que inclui a extensão.

2.1.1 AS LINHAS DA NOSSA COLCHA: AS CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO

As linhas que costuraram a nossa colcha de retalhos podem ser vistas a partir da descrição das características da pesquisa-ação. Para apresentá-las, primeiramente trago o que Tripp (2005) aponta como fases da pesquisa-ação, fazendo uma explicação breve sobre cada uma. Posteriormente, partindo da ideia de que Thiollent (2011) considera a pesquisa-ação como uma “estratégia metodológica da pesquisa social” (THIOLLENT, 2011, p. 22), aponto alguns dos principais aspectos que devem ser levados em conta na hora de desenvolvê-la, de acordo com este autor.

Desse modo, para Tripp (2005) as 4 fases da pesquisa-ação são:

a) O reconhecimento das variáveis que configuraram a pesquisa ou o reconhecimento da situação¹⁸

Tripp (2005, p. 453) destaca que se trata de uma “análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos”. Ou seja, trata-se do reconhecimento do problema existente. Em um contexto de ensino, especificamente, esse é o momento de reconhecer as lacunas que existem para a realidade em questão.

b) O planejamento das ações.

A partir do reconhecimento da situação há a necessidade de um planejamento das ações, com o objetivo de resolver o problema encontrado ou preencher as lacunas existentes.

c) O monitoramento das ações

O monitoramento das ações consiste em verificar se as ações propostas no planejamento estão sendo exitosas e quais são os problemas encontrados. Nas palavras de Tripp (2005, p. 450), “monitorar [...] leva não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar”.

d) A avaliação

Outro passo da pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005), é a avaliação, que ocorre de forma constante e, assim como o monitoramento, também prevê mudanças,

¹⁸ Adaptei o nome desta fase para “reconhecimento da situação”, com o objetivo de deixar mais claro para o(a) leitor(a).

se necessárias. A avaliação deve ocorrer durante toda a pesquisa. Para Thiollent (2011, p. 28), “da observação [que seria para Tripp (2005) o monitoramento] e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento”.

Essa avaliação se dá a partir de um processo reflexivo. Para Tripp:

o processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p. 454).

Para Thiollent (2011) os seguintes aspectos devem ser levados em conta na hora de desenvolver uma pesquisa-ação, estando eles totalmente interligados:

a) A interação entre os participantes da pesquisa. Desse modo, há a necessidade de “uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

b) Os problemas encontrados e as ações propostas para resolvê-los. “Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Este aspecto se relaciona com o que chamo de reconhecimento da ação, baseando em Tripp (2005) e que o autor intitula de planejamento das ações.

c) A situação social como determinante para o objetivo da pesquisa. Sendo assim, “o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

d) A resolução de problemas. Para Thiollent (2011), o objetivo da pesquisa-ação deve ser o de tentar resolver o problema encontrado ou o de esclarecer os problemas da situação observada.

e) A pesquisa-ação como produtora de conhecimento científico. De acordo com Thiollent (2011, p. 23) “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. Ou seja, para que seja de fato uma pesquisa-ação o trabalho precisa divulgar os resultados encontrados e as reflexões realizadas, a fim de difundir não apenas para a academia, mas também como forma de contribuir para uma melhoria do lugar e do público envolvido.

2.2 OS RETALHOS ESCOLHIDOS: CORES QUENTES, CORES FRIAS, CORES FRIAS E CORES QUENTES

2.2.1. CORES QUENTES OU OS SUJEITOS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa conto com retalhos de outras gentes, ou seja, além da minha participação como pesquisadora e formadora de professores, estão presentes Lívia, Paloma e Thalita, alunas do curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, que neste trabalho ocupam o papel de professoras em formação e ao longo do ano de 2018 estavam, respectivamente, como bolsista e voluntárias do projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC de Viçosa, MG”.

Além de planejar e ministrar as aulas, atividade relacionada ao ensino, as três meninas também participavam do grupo de estudos que eu coordenava, como atividade relacionada à pesquisa e a relação teórico-prática que ensino e pesquisa possibilitam permitiu o desenvolvimento de atividades de extensão, considerando o contexto de atuação e as produções realizadas ao longo de 2018. No capítulo 1 há uma seção dedicada a descrever melhor quem são Lívia, Paloma e Thalita.

Também estão como participantes desta pesquisa os discentes da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, ou seja, além da condição de alunos, eles estão privados de liberdade. Cerca de 20 estudantes participaram da pesquisa ao longo de 2018, número que às vezes variava para mais ou para menos, tendo em vista a rotatividade dos recuperandos.

Docentes, supervisão e direção da APAC também são sujeitos desta pesquisa. Tanto os professores quanto os alunos são melhores descritos no início do capítulo 1, quando apresento a APAC e a escola que fica dentro dela.

2.2.2 CORES FRIAS OU CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

A constituição do meu *corpus* se relaciona com os sujeitos desta pesquisa, tendo em vista que cada grupo aparece de uma forma diferente nos meus escritos, considerando o objetivo da obra, a participação no Projeto de Extensão, meu contato com eles e outras particularidades que serão melhor explicadas aqui.

Desse modo, como meu objetivo de pesquisa é proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto deste ensino, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente, Lívia, Paloma e Thalita foram as participantes que mais me geraram dados a partir dos instrumentos de coleta, já que meu foco foi verificar como o trabalho proposto em um Projeto de Extensão contribuiu para essa formação.

Sendo assim, desde o início do projeto as três ganharam um caderno, que funcionaria como uma espécie de diário, em que quinzenalmente elas recebiam propostas específicas de reflexão, elaboradas por mim, a partir da realidade com a qual nos deparávamos na APAC. Além dessas reflexões direcionadas, elas também podiam escrever o que quisessem e considerassem importante para esse processo de análise da atuação na Associação. Na prática, o que temos são textos narrativos em que elas contam sobre o processo de preparação e de aplicação das aulas, a participação no grupo de estudos, a relação com os alunos, professores e companheiras de trabalho, a importância do projeto para a formação delas, etc. Esses diários são chamados na pesquisa de diários de campo.

Eu também tinha um diário de campo com anotações, que geralmente fazia para guiar as discussões no grupo de estudos e durante as reuniões também, nas reuniões pedagógicas da APAC ou quando me vinha alguma reflexão importante e que achava importante escrever.

Especificamente sobre o grupo de estudos, nos reuníamos quinzenalmente e a cada reunião as meninas recebiam um artigo para ser lido, geralmente enviado com uma semana de antecedência. Para guiar a leitura desses artigos e a própria discussão nas reuniões do grupo, eu propunha perguntas, reflexões e atividades a serem feitas a partir dessa leitura. E todo esse direcionamento dado era escrito no meu diário de campo.

Além dos diários de campo, também usei como parte do *corpus* os planos de aula elaborados pelas professoras em pré-serviço. Tais planos ficavam guardados em um *drive*, compartilhado entre nós quatro. No início do projeto elas foram orientadas a escrever o plano de aula nesse *drive* sempre com antecedência a aula, para que todas pudessem revisar e opinar. Outra tarefa era a de após a aplicação da aula, voltar ao plano e escrever o que funcionou e o que não funcionou.

Especificamente sobre o planejamento das aulas, faz-se importante retomar como era feito o rodízio das aulas, a escolha dos temas e quais eram as tarefas que as meninas precisavam cumprir. Essas informações nos serão válidas para compreender melhor o capítulo 5, em que proponho reflexões sobre a atuação docente.

No primeiro semestre Lívia, Paloma e Thalita iam a APAC em um sistema de rodízio onde cada uma assumia as aulas daquela semana que lhes pertencia, ministrando aulas nas quatro turmas que tínhamos, além da turma de um aluno único, que a bolsista ia semanalmente, todas as quartas, das 14h às 14h45. Na semana em que Lívia não dava aula para essas quatro turmas, ela acompanhava as aulas das meninas, com o objetivo de dar um suporte a elas, além de verificar o que ocorria dentro ou fora do planejado. Como ela tinha mais experiência de sala de aula, mais tempo de APAC e

era a bolsista, coloquei-a com essa tarefa, pois não podia acompanhar todas as aulas e eu queria fazer um acompanhamento completo do processo, a fim de que as discentes do curso de Letras tivessem uma formação mais sólida para a atuação em sala de aula. E essa presença mais constante de Lívia no projeto gerou por parte dela reflexões mais constantes em seu diário de campo, por isso teremos mais a voz dela nesta pesquisa.

Como cada uma ficava responsável pelas aulas daquela semana, eu pedia que elas entrassem em contato com o professor com antecedência de quinze dias, para saber qual seria a temática da aula, planejar as atividades, fazer o plano de aula e compartilhar no *drive* do projeto, para que todas pudessem ver e opinar. Desse modo, no 1º semestre o passo a passo a ser feito para o planejamento das aulas era: ver com o professor oficial da disciplina qual tema ele gostaria que trabalhássemos em sala, fazer a relação desse tema com a América Latina e a língua espanhola e elaborar o plano de aula, levando em consideração esse caminho, e o fato de que o conteúdo ministrado deveria ter início e fim, tendo em vista a realidade do local, já que os alunos não podiam levar tarefas para “casa” e tendo em vista de que não tínhamos a garantia de que na próxima semana esses alunos estariam ali.

No segundo semestre, a partir de uma demanda das meninas, ao sinalizar que gostariam de ir mais vezes a APAC e criar um vínculo maior com os alunos, cada uma criou um coletivo e com esse coletivo ficou responsável por uma turma, tendo Lívia ficado com duas turmas. Dessa forma, todas iam na Associação quinzenalmente, alterando com os professores de DIM e DIC nas atividades. Esse novo modo de trabalho reestruturou o planejamento das aulas, uma vez que as temáticas não mais eram escolhidas pelo professor oficial da disciplina. No entanto, o diálogo entre os docentes e as professoras em formação permaneceu, pois além de quererem saber o que seria trabalhado em sala de aula, eles ficaram responsáveis de produzir com os alunos os materiais que seriam utilizados para a produção do que seria exposto na culminância do projeto.

Como *corpus* também utilizei o trabalho de conclusão de curso¹⁹ de Lívia, que foi sobre o processo de formação dela como professora de língua espanhola para privados de liberdade, considerando sua participação, na época ainda como graduanda, no projeto de extensão.

Outros materiais que constituíram o nosso *corpus* foram as produções realizadas pelos discentes ao longo do período letivo de 2018, a partir das atividades propostas com os planos de aula elaborados por Lívia, Paloma e Thalita. Essa foi a forma que vi de possibilitar que a voz deles estivesse presente nesta obra, haja vista que a realização

¹⁹ No curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV, além dos Estágios Supervisionados, os discentes também precisam escrever um TCC para obter o título de licenciados.

de entrevistas com eles era algo burocrático e difícil. Para isso, eu fiz uma seleção do que foi produzido ao longo de um ano de projeto e no capítulo 5 exponho-a com reflexões minhas sobre todo o processo.

Um instrumento que utilizei para obter informações junto aos docentes da APAC foram as entrevistas realizadas com três deles, a partir de perguntas (Anexo I) que guiaram a minha conversa com eles, sobre a formação docente para privados de liberdade e a EJA, a atuação do projeto de extensão e sua importância para todos os envolvidos. O processo de escolha dos professores que seriam entrevistados se deu atendendo ao fato de que se tratava dos três com quem as meninas e eu mais tínhamos contato, considerando não apenas que a carga deles na escola era maior, mas também o próprio interesse que eles demonstravam no projeto, na língua espanhola e no trabalho que desenvolvíamos na Associação.

2.2.3 CORES FRIAS E CORES QUENTES OU OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como procedimento de análise dos dados, adotei um cunho interpretativista, tendo em vista que as pesquisas nas Ciências Humanas “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Sendo assim, Moita Lopes defende a adoção de uma posição interpretativista para as pesquisas nas humanidades, considerando a diversidade do nosso objeto de investigação.

Além disso, para a visão interpretativista os atores sociais cumprem um papel importante para a realização da pesquisa e

[...] é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Com isso, o autor enfatiza que as pesquisas que envolvem educação e que discutem aspectos importantes para a sala de aula devem levar em conta esse mundo social e não um produto padronizado. Ainda sobre a sala de aula, Moita Lopes (1994) explana que a visão interpretativista está cada vez mais presente na área da Linguística Aplicada, ou seja, na minha área de atuação. E pensando especificamente no processo de ensino/aprendizagem, que é o foco desta pesquisa, o autor destaca:

Para realizar tal investigação, o pesquisador quer interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas. O acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários (do pesquisador-participante, dos alunos e dos professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos, etc, que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar. É a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados com base em pelo menos três interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula. A intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador (MOITA LOPES, 1994, p. 334).

Para esta pesquisa, em específico, os participantes ou sujeitos de pesquisa têm um papel fundamental, pois é a partir deles que chego ao meu objetivo com este trabalho. É a conjunção dos instrumentos de coleta, que no caso desta pesquisa se constituem pelos diários de campo, TCC de Livia, conversas por *Whatsapp* com as meninas, entrevistas com os docentes da APAC, planos de aula, produções dos reeducandos, que me permitem fazer a triangulação dos dados de maneira interpretativista sobre a intersubjetividade do processo observado.

Entretanto, Moita Lopes (1994) salienta que uma das dificuldades em se adotar uma análise dos dados de cunho interpretativista está na abundância de dados obtidos. De fato, essa foi uma das minhas dificuldades nesta pesquisa, considerando que estivemos em atuação na APAC durante um ano letivo e de que vários foram os instrumentos de coleta. No meu caso, optei por realizar a análise ou as reflexões – como decidi chamar e que explicarei a seguir –, tendo em vista meu objetivo de pesquisa, considerando a atuação na pesquisa, no ensino e na extensão.

Por fim, Moita Lopes (1994) defende a visão interpretativista a partir da ideia de que “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p. 336).

Sendo assim, a partir dos sujeitos de pesquisa e dos instrumentos de coleta e levando em consideração o objetivo desta obra, bem como a analogia que faço à colcha de retalhos, nos capítulos 3 e 4 trago aspectos teóricos da pesquisa, ao mesmo tempo em que faço reflexões sobre a formação docente em língua espanhola para grupos minoritarizados. Como parte do aporte teórico, me valho de alguns dos textos teóricos utilizados no grupo de estudos, ao mesmo tempo em que relato como tais textos contribuíram para a nossa prática docente, trazendo também trechos dos diários de campo das meninas e anotações minhas, como forma de explicitar de que modo teoria e prática se relacionam, contribuindo para uma formação crítica das professoras em formação.

No entanto, é apenas no capítulo 5 que me debruço de forma mais completa para

a análise dos instrumentos de coleta, utilizando todos os instrumentos os quais citei, mas, evidentemente, fazendo um recorte do que é mais relevante para proporcionar importantes reflexões. Por isso opto por chamar essa análise de reflexões, já que utilizo a pesquisa-ação e o cunho interpretativista da pesquisa, que me leva justamente a refletir sobre a prática, mas sem trazer respostas prontas e modelos de ensino.

Ao refletir sobre o *corpus* de pesquisa, escolho planos de aula exitosos e não tão exitosos, para que possamos ver que nem todo o processo que envolve a sala de aula é bem-sucedido. Isso é essencial para mostrar que a formação de professores deve ser contínua e constante e propor uma pesquisa que tem como objeto a formação de três professoras de língua espanhola para grupos minoritarizados não dá fim a esse processo de formação.

Desse modo, para orientar melhor o meu leitor na leitura do capítulo 5, divido-o em três partes: pesquisa, ensino e extensão, mostrando como funcionaram na prática esses três pilares indissociáveis e como eles contribuíram para a formação das professoras em pré-serviço.

2.3 COSTURANDO PEDAÇOS DA COLCHA: A PESQUISA-AÇÃO NESTA PESQUISA

Agora que meu (minha) leitor (a) já sabe sobre a agulha, as linhas e as cores dos retalhos da nossa colcha, me dedicarei a costurar alguns desses retalhos explicando de forma mais detalhada como as fases e os aspectos apresentados no início deste capítulo funcionaram nesta pesquisa, considerando também os sujeitos de pesquisa e os instrumentos de coleta.

Iniciando pelas fases de Tripp (2005), temos:

a) O reconhecimento das variáveis que configuraram a pesquisa ou o reconhecimento da situação

Este foi o momento em que reconheci a lacuna que tínhamos no curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV: os futuros professores não atuavam, durante a formação, com grupos minoritarizados, já que isso não fazia parte da ementa das disciplinas e nem de projetos de extensão ou de qualquer outro tipo de projeto coordenado por algum dos professores. Apenas na disciplina da Faculdade de Educação, intitulada “Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio”, discutia-se sobre esses contextos diferenciados de atuação docente e se propunham pesquisas mais aprofundadas. Sobre a prática em sala de aula, também verifiquei que o Estágio Supervisionado e o CELES eram, em grande parte das vezes, os únicos lugares de atuação dos estudantes, já que o PIBID ainda não estava presente no curso.

Além disso, no tempo da minha experiência como professora substituta na referida universidade, também percebi lacunas como a falta de projetos voltados especificamente para a América Latina. Com relação às ementas das disciplinas, existiam 3 sobre Literatura latino-americana, que tinham evidentemente a América Latina como foco. Na disciplina de Língua Espanhola VI (Fonética e Fonologia) se falava no trabalho com a variação linguística, mas sem expressar claramente a obrigatoriedade de atividades que envolvessem a América Latina. Já na Língua Espanhola I, a ementa apresentava como componente prático “O ensino do espanhol no contexto do Mercosul”, com a proposta de trabalho a partir dos seguintes tópicos: “Países do Mercosul: questões históricas e geográficas”; “Atualidade política, econômica e cultural”; “Relações entre Brasil e demais países-membros” e “Implicações dessas relações para ensino e aprendizagem de espanhol”.

Desse modo, acaba ficando a critério de cada professor se haverá um foco maior no reconhecimento da América Latina ou não. Tendo em vista as questões explicitadas anteriormente é que foi criado o projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC de Viçosa” e foi a partir do planejamento e do desenvolvimento do projeto que esta pesquisa surgiu, propondo como objetivo principal investigar como é possível proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto desse ensino, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente.

b) O planejamento das ações.

Por meio do reconhecimento, Livia e eu realizamos o planejamento das ações, a fim de suprir os pontos anteriormente citados na formação docente e viabilizar o andamento do projeto de extensão. Para isso, contamos com a experiência do projeto voluntário, momento em que foi possível conhecer melhor a APAC como campo de atuação; os alunos e os docentes da escola. Esse conhecimento possibilitou a prevenção de possíveis problemas que poderiam surgir, no entanto, por se tratar de um ambiente de ensino bem particular, sabíamos que mudanças poderiam ser necessárias ao longo do processo.

c) O monitoramento das ações

O monitoramento das ações acontecia tendo em vista os sujeitos de pesquisa e o papel que cumpriam. Desse modo, nas reuniões quinzenais do projeto com as pro-

fessoras em formação, em nosso contato por e-mail ou pelo grupo que tínhamos no *Whastapp* e na leitura que eu fazia dos planos de aula propostos e do resultado de suas aplicações, eu podia verificar de que forma tudo isso contribuía para a formação das meninas. A minha participação semanal nas reuniões pedagógicas da APAC também era outro momento de monitoramento, pois lá eu recebia o *feedback* dos professores, da supervisão e da direção de como estava sendo o desempenho delas dentro de sala de aula. Vale lembrar que, quando falamos da experiência na sala de aula, lidamos com mudanças a todo instante. Mesmo que tenhamos um planejamento para determinada aula, por exemplo, imprevistos sempre acontecem e devemos aprender a lidar com eles de uma maneira que não atrapalhe o bom andamento da aula. Na formação das professoras em pré-serviço esse ponto foi bastante salientado.

d) A avaliação

A avaliação deve ocorrer durante toda a pesquisa e funciona atrelada ao monitoramento, haja vista que ao monitorar as ações é possível perceber o que há de positivo e o que precisa ser mudado. No caso desta pesquisa, o que funcionava como monitoramento em grande parte das vezes também funcionava como avaliação, no entanto, destaco nesta fase o papel importante que Lívia cumpria como formadora de Paloma e Thalita, já que ela acompanhava todas as aulas das meninas, percebendo o que funcionava e não funcionava para o contexto em questão, contribuindo de maneira significativa para a formação de todas nós.

Faz-se importante destacar que essas avaliações ocorriam em um processo de reflexão da prática docente, pois, como Tripp aponta, esse é um ponto essencial na pesquisa-ação.

Sturm (2008) também salienta que a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa que gera a reflexão crítica entre os participantes (professores e pesquisadores), contribuindo sobremaneira para a realização de ações pedagógicas mais produtivas na sala de aula de LE. Além disso, acredita-se que a pesquisa-ação pode promover a autonomia dos professores, desenvolvendo sua criatividade ao ensinar (STURM, 2008, p. 345).

Desse modo, parte do que será apresentado neste trabalho vem desse processo reflexivo, presente, principalmente nos diários de campo de Lívia, Paloma e Thalita e nos meus registros pessoais.

Considerando os aspectos destacados por Thiollent (2011) na pesquisa-ação, temos:

I. A interação entre os participantes da pesquisa

Sobre isso, além da interação que acontecia constantemente com a bolsista, as voluntárias do projeto e eu, por meio das reuniões quinzenais do grupo de estudos e através das interações diárias pelo *Whatsapp*, mantínhamos contato com os professores e a direção da escola, de maneira formal, todas as terças-feiras, das 17h às 19h, com a participação na reunião pedagógica. Também fazíamos contato por *Whatsapp*, já que essa era a ferramenta que eles achavam mais prática, para falar sobre as temáticas das aulas e discutir alguma eventualidade que tivesse acontecido e que precisasse ser relatada. De modo mais pessoal, tanto as alunas quanto eu nos aproximamos mais de determinados professores, com quem conversávamos mais sobre o projeto e suas ações, trocando experiências e angústias.

Além disso, apesar de o contato com os alunos ser restrito à sala de aula, adotávamos a perspectiva freiriana de que cada aluno é único e é necessário respeitar e ter conhecimento dos saberes dos educandos, abraçando a ideia da importância de se “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). Isso se dava a partir do olhar e do ouvido atento de cada uma de nós, com experiências que serão descritas nos próximos capítulos.

II. Os problemas encontrados e as ações propostas para resolvê-los

Como já apresentado neste capítulo, esta pesquisa surgiu a partir da necessidade que vi de inserir uma formação docente crítica em língua espanhola, envolvendo pesquisa, extensão e ensino no contexto da educação na prisão. Como ação, foi proposto o projeto de extensão, que vem sendo descrito ao longo desta pesquisa, com o objetivo de apresentar reflexões e experiência prática à área da formação docente.

III. A situação social como determinante para o objetivo da pesquisa

Sobre esse ponto, a pesquisa acaba se dividindo em duas diferentes perspectivas a partir da realidade encontrada e das oportunidades que nos foram dadas. Sendo assim, lidamos não apenas com a formação para a educação na prisão, mas também para a educação de jovens e adultos. Por fim, propusemos o trabalho com a América Latina, tendo em vista as lacunas do curso e o fato de sermos professoras de língua espanhola.

Isso mostra que apesar de o objetivo da pesquisa ter surgido com base em uma vivência profissional minha, os caminhos percorridos foram sendo traçados a partir da realidade com a qual nos deparávamos na APAC, mostrando que o estar dentro da universidade como professora me permite ter uma visão de mundo, mas ir para a escola e vivenciar na prática a formação docente me possibilita novos aprendizados, evidenciando, possivelmente, necessidades mais urgentes do que as que pensava.

IV. A resolução de problemas

Este trabalho não pretende montar um manual para a atuação docente com grupos minoritarizados, no caso, com a educação na prisão, e nem dizer que sabemos como promover uma formação voltada para a América Latina, de modo que os professores em pré-serviço possam explorá-la em sala de aula.

Sabemos que não existe manual para a sala de aula, sendo assim, o resultado desta pesquisa são reflexões que vieram da junção da pesquisa, da extensão e do ensino, a partir de um projeto colocado em prática. Acreditamos, assim, que produções como esta podem contribuir para que os futuros professores tenham mais oportunidade de atuarem em diferentes campos de ensino, com diferentes públicos e saiam mais preparados para lidar com a realidade de uma sala de aula.

V. A pesquisa-ação como produtora de conhecimento científico

Por fim, como explicitado anteriormente, a partir de produções como esta pretendemos contribuir para a formação crítica de professores de língua espanhola, permitindo, embora de maneira indireta, que os alunos também recebam essa formação crítica.

Sobre os aspectos “a” e “e”, particularmente, destaco uma relação direta entre esses dois pontos associada à participação das pessoas que fazem parte da pesquisa. Sobre essa participação, Thiollent salienta que

As populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas. Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as ‘explicações’ dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados. Com a divulgação de informação dentro da população, com o processo de aprendizagem dos pesquisadores e dos participantes, com o eventual treinamento de pessoas ‘leigas’ para desempenharem a função de pesquisadores é possível esperar a geração de uma massa de informação significativa, aproveitando um amplo concurso de competências diversas (THIOLLENT, 2011, p. 30-31).

Como o campo de atuação para as professoras em pré-serviço vem de um projeto de extensão, faz-se importante entender o que vem a ser a extensão no ambiente universitário. De acordo com o Edital do PIBEX da UFV, a extensão universitária “é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (UFV, p.

1). Desse modo, possibilitar que haja projetos e programas de extensão universitários na UFV é uma forma de

reafirmar a extensão universitária como espaço de construção de conhecimento. Promover o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade e entre diferentes saberes e práticas. Reconhecer a importância da extensão universitária na formação de discentes e na qualificação de docentes e técnicos (UFV, p. 1).

Quando pensamos na pesquisa-ação como forma de participação de todos os envolvidos e na importância dos saberes que cada um possui para o andamento do projeto, vemos que a própria extensão também prioriza esse tipo de participação e a valorização do conhecimento. E como já dito em outras páginas, com a atuação de todos é que foi possível construir essa colcha de retalhos.

Desta maneira, acredito que a pesquisa-ação contribuiu para a prática educativo-crítica dos envolvidos nesta pesquisa, principalmente das futuras professoras, permitindo que fossem sujeitas da produção do saber e não apenas transmissoras de conhecimento.

CAPÍTULO 3 – COLORINDO OS RETALHOS

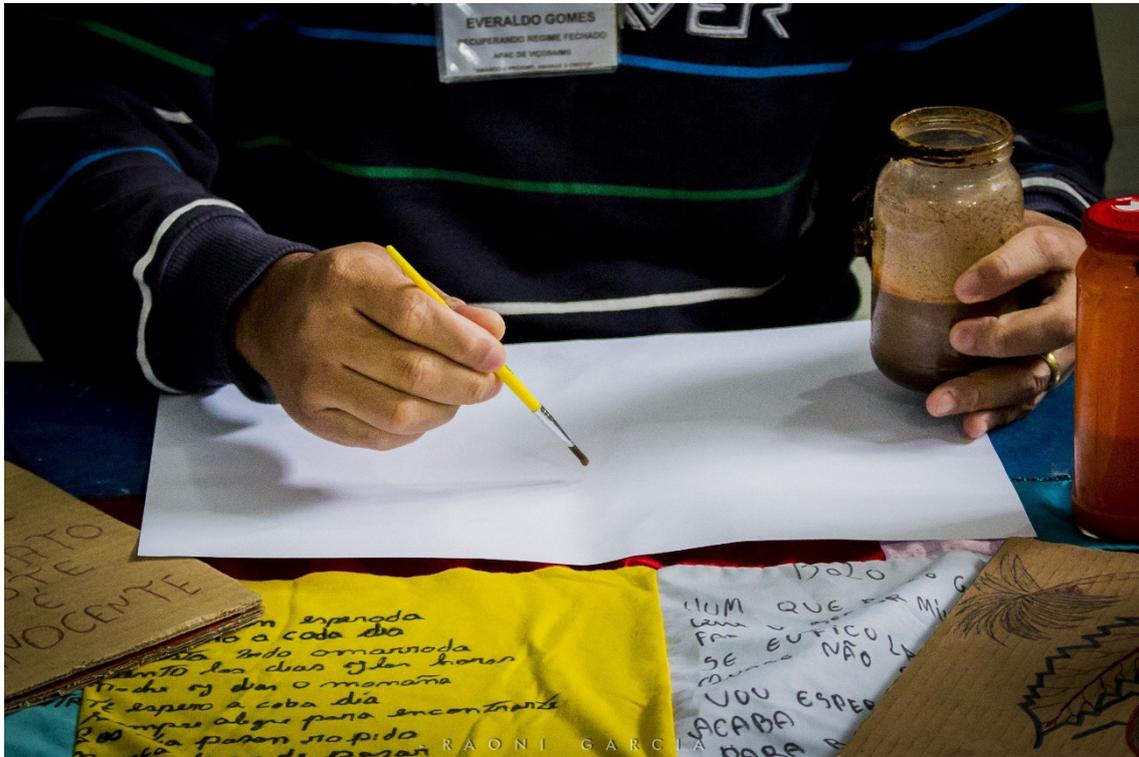


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

“Um ser que traz amor, paz, carinho, confiança,
Sinceridade e vida.
Existem vários jeitos de falar da mulher,
Mas eu prefiro dizer que mulher é vida”.
(Trecho da ode “Mulher”, de um dos alunos da APAC)

3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

Ao pensar no processo formativo do futuro professor, é necessário lembrar que ele deve ser contínuo e constante. Ou seja, o docente precisa sempre estar se atualizando e se informando sobre as novas perspectivas de ensino. Para essa formação, interessa-nos destacar o modo colaborativo de aprendizagem. De acordo com Barcelos (2010), a formação como colaboração vem do ponto de vista sociocultural e crítico, “como confiança mútua, em que o formador não se coloca como detentor da verdade ou de conhecimentos, mas aprende na interação com os professores” (BARCELOS, 2010, p. 61).

Para Mateus (*apud* Barcelos, 2010), “a competência sociocultural na formação de professores diz respeito à ‘ruptura das estruturas dominantes de poder’, ‘à agencividade docente’, e às relações sociais de confiança mútua entre os participantes da comunidade escolar que ajudam a estabelecer uma ‘cultura de cuidado com o outro’” (BARCELOS, 2010, p. 61).

Desse modo, como forma de contribuir para a formação docente, acredito na importância de incentivarmos a agência dos futuros professores, bem como sua autonomia, além do incentivo a criar uma rede colaborativa de ajuda na elaboração de aulas e no compartilhamento de informações e ideias. O cuidado com o outro também é um ponto que deve fazer parte desse processo formativo. Como aponta Barcelos (2010):

Esse cuidado com o outro se manifesta através do cuidado com as histórias de todos os participantes, do olhar para nossas emoções, do experimentar emoções e do reconhecer que elas fazem parte do processo de ensinar, aprender, aprender a ensinar e do aprender a formar professores. A reflexão sobre crenças e emoções ajuda na consciência de vivenciar emoções ao aprendermos a ser professores e formadores de professores em formação contínua (BARCELOS, 2010, p. 62).

O “olhar para nossas emoções, [o] experimentar emoções” é uma das peças-chave para a formação de professores para a educação na prisão, tendo em vista que se trata de um contexto em que os alunos estão reclusos e privados não apenas de liberdade, mas também da socialização com o mundo de fora. Além disso, nesse processo formativo, há a necessidade de promover constantes debates sobre a luta pelos direitos humanos, pelo combate ao racismo, à homofobia e ao machismo, pois, nesse contexto escolar, essas temáticas são uma realidade e é preciso explorá-las de forma profunda e eficaz, em busca de uma educação do entorno.

Outro ponto importante no processo formativo e também para esta pesquisa está na identidade do professor. Quem é esse ser humano que assume a sala de aula? Que

história ele traz na bagagem? Como as outras identidades que assume fora do ambiente escolar influenciam em quem ele é dentro da sala de aula? Ao fazer essas perguntas, destaco a ideia de identidades, no plural, e saliento que o docente é um ser humano como outro qualquer, com suas emoções, medos, angústias e que é impossível pesquisar sobre a formação de professores sem pensar nesses fatores.

Sobre essas questões, Pellim (2010) discute que é impossível considerar o professor como um ser totalmente racional quando se encontra em sala de aula, sem qualquer tipo de sentimento, emoção, crença, etc., o que dialoga bastante com o cuidado com o outro, apontado por Barcelos (2010) na citação da página anterior. Além disso, Pellim se apoia na Teoria Socioconstrucionista para afirmar que

[...] as identidades são construídas através do discurso nas nossas interações cotidianas, são sempre marcadas por relações de poder. Além disso, vou defender a ideia de que as identidades não são estáticas e homogêneas, mas antes fluidas, transitórias, contingentes, sendo que somos atravessados por uma série de traços identitários diversos (PELLIM, 2010, p. 127).

Esses aspectos indicam que as crenças de cada um e as práticas discursivas de que faz parte devem ser levadas em consideração no trabalho de formação. Não com o intuito de impor e dizer que aquilo que sei e acredito é melhor do que o outro tem conhecimento, mas no sentido de construir uma relação em que o outro tem muito a me dizer/mostrar e vice-versa. Não é porque atuo como formadora de professores que não tenho a aprender e não possa redefinir minhas crenças. Essa constatação serve também para a relação professor e aluno dentro da sala de aula, tendo em vista que os discentes também possuem suas identidades e isso repercute diretamente em seu processo de aprendizagem.

Sobre isso, Dutra aponta que

[...] professores devem estar atentos para o fato de que, em sala de aula, seus alunos estão engajados não apenas com o conteúdo didático em si, mas sobretudo em práticas discursivas que lhes possibilitam (re)construir suas identidades sociais. Dessa forma, os professores devem ‘promover uma maior participação dos(as) alunos(as) durante suas aulas, criando oportunidades para que possam (re)construir seus próprios significados, suas próprias ideias sobre si próprios e o mundo social em que vivem’. Essas práticas reflexivas proporcionam, ainda, que ‘concepções naturalizadas em nossa sociedade sobre as representações sociais (...) possam ser questionadas, (re)discutidas e (re)pensadas em outras bases pelos participantes’ (DUTRA apud PELLIM, 2010, p. 131).

O projeto proposto para a APAC teve o intuito não só de levar de forma constante questionamentos e discussões sobre o papel que nós, latino-americanos, ocupamos, mas também de refletir de maneira crítica sobre as práticas discursivas que fazem parte do nosso cotidiano. Um exemplo disso está no papel que a religião ocupa nas associações e o respeito que se deve ter com relação a esse tema para com alunos e professores, mas sem deixar de discutir questões históricas, que mostrem, por exemplo, como a religião foi usada como desculpa para a catequização dos índios na época da colonização. Desse modo, o tema da religião foi importante, pois nos levou a discutir sobre como abordá-lo sem depreciá-lo ou supervalorizá-lo, mas de forma alguma excluí-lo.

Outro ponto de grande relevância para esta pesquisa está na inversão de papéis que presenciamos ao longo da investigação. Pellim (2010) propõe uma discussão sobre essa inversão ao relatar ter feito parte de um curso de formação continuada de professores de inglês, enquanto era aluno da graduação em Letras. Naquela época, ele assumiu as aulas de língua inglesa para esses professores e teve de lidar com uma inversão de papéis. Sobre isso, o pesquisador conta então que

[...] durante as aulas, eu e as professoras fomos, aos poucos, desconstruindo as visões pré-concebidas que tínhamos sobre os sujeitos professor e aluno. Tradicionalmente, o aluno é visto como o sujeito que não possui determinado conhecimento e que, para adquiri-lo, busca ajuda do professor. Esse sim é o sujeito que possui determinados saberes e que pode, portanto, transmiti-los aos estudantes. Essa visão dos papéis de aluno e professor de fato não era suficiente para dar conta da relação que tínhamos na nossa sala de aula. Tivemos, então, que resignificar tais identidades para entendermos que o professor e alunos podem aprender um com o outro em uma ação conjunta de construção, ao invés de transmissão de conhecimento (PELLIM, 2010, p. 134-135).

Desse modo, ao refletir sobre a conversa realizada com os docentes da APAC por meio de uma entrevista com perguntas guiadas e sobre as anotações do diário de campo das discentes, verifico como se deu a inversão desses papéis.

A noção de “erro” também foi importante para esse processo formativo, não como um fato permanente, mas como um modo de aprendizado, já que se costuma atribuir ao professor o papel daquele que sabe tudo, que tem total domínio de sua área. Acredita-se ainda que o profissional formado em Letras tem decorado o dicionário e a gramática. Ao trabalhar com a formação, faz-se importante enfatizar que essa crença é equivocada e que o docente tem total direito de expressar o não saber, mostrando-se mais humano e mais real. Ao mesmo tempo, o ato de errar ou de dizer que não sabe no ambiente da sala de aula permite que se estabeleça uma relação de maior confian-

ça entre aluno-professor. Sobre isso, Pellim (2010), mais uma vez conta uma de suas experiências, relatando justamente um episódio em que comete um erro na aula e a professora-aluna lhe diz que se ele podia cometer equívocos, ela também poderia.

Esse simples episódio mostra como é dada ao docente uma carga além da que ele é capaz de manter. O não saber e não ter a consciência de que isso é permitido fazem com que ele carregue um peso que não seria necessário se esse tema fosse trabalhado em sala de aula de forma mais natural. Pellim (2010) ressalta então que

Esse episódio nos remete a ideia apresentada por Moita Lopes (2002) de que construímos nossas identidades em relação a quem é nosso interlocutor, considerando ainda as relações de poder que ele e nós ocupamos no momento da interação. Nesse caso específico, o fato de o professor, sujeito que tradicionalmente ocupa uma posição de maior poder em relação aos alunos, ter cometido um erro fez com que essa relação de poder se enfraquecesse, o que gerou uma situação de maior confiança para a aluna (PELLIM, 2010, p. 136).

Desse modo, “erros”, imprevistos, frustrações que acontecem ao longo das práticas de ensino devem ser tratados com naturalidade, sem que haja culpabilização. O objetivo é ver o “erro” como uma possibilidade de reflexão do ato docente, desmitificando a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento e tudo deve saber.

Para expandir a temática do erro e complementar com a questão das emoções em sala de aula, trago um trecho que, de meu ponto de vista, indica como isso deve ser construído com professores e futuros professores. Apesar de se referir à formação continuada, ao falar da acolhida, Barcelos (2010) toca em um ponto também importante para a formação de professores em pré-serviço:

Aprendemos que estamos nos fazendo nesse caminho e nesse fazer, estamos construindo o significado de formação continuada não só para os professores, mas para os formadores e alunos de graduação também. Nesse caminho, construído de encontros, leituras, histórias, experiências e emoções, a grande teoria é bem simples: acolhida. Acolhida de nossas experiências, contradições e emoções enquanto seres humanos, professores, alunos, formadores de professores – todos aprendizes construindo a história na reflexão sobre a ação e emoção (BARCELOS, 2010, p. 79).

Portanto, quando pensamos em formação de professores, devemos nos fazer algumas perguntas para nortear esse processo formador: que professores devemos formar na sociedade atual? Para quais alunos eles darão aula? Quais desafios enfrentarão? É claro que não é possível prever tudo o que pode acontecer em uma sala de aula, no

entanto, tomando como base os possíveis campos de atuação de um docente, fica mais fácil verificar os caminhos que podemos trilhar.

Ao apresentar para a bolsista e as voluntárias o projeto de extensão, antes de discutir o objetivo da busca da identidade latino-americana e individual dos recuperandos, foi necessário refletir sobre o espaço em que atuariam e as particularidades daquele contexto, tomando como base, inicialmente, a experiência que já tínhamos no projeto voluntário. No entanto, muito do que viria a fazer parte da prática das futuras professoras seria desenvolvido a partir do reconhecimento desse ambiente escolar, algo que seria possível apenas com a vivência proporcionada.

Reconhecer esse ambiente é entender que cada escola tem suas peculiaridades e que tais especificidades devem ser consideradas não apenas na hora de elaborarmos as aulas, mas também na forma como lidamos com a comunidade escolar. Sobre isso, Paloma comenta em seu diário de campo sobre algumas situações que ocorreram ao longo do projeto e que a fizeram refletir:

Em primeiro lugar, o fato de não termos um livro/apostila para seguir nos tira fora da caixa, planejar aulas com temáticas com as quais não estamos acostumadas, para um público novo, é sempre um desafio. Às vezes nos surpreende positiva e outras negativamente. Tratamos na APAC de temas²⁰ que desconhecemos ou dos quais sabemos pouquíssimo e sabemos alguns dias antes de darmos as aulas. Tudo isso traz dificuldades, que ao serem superadas trazem uma satisfação enorme. A própria escola é algo novo para algumas de nós; estou acostumada a dar aulas para universitários nos cursos de línguas ou para crianças em sua língua materna, o público da APAC é totalmente diferente e exige mais de nós, exige que saibamos lidar com todos os tipos de público e situações. Outra coisa que se difere dos cursos de línguas é o horário, nos acostumamos com aulas muito maiores, e nestas aulas de apenas 50 minutos parece que o tempo voa e que a aula não rende. Creio que isso está agregando na nossa formação de forma demasiada positiva. Temos que lidar com coisas que futuramente farão parte de nossa rotina, estamos adquirindo experiência profissional e pessoal que levaremos para a vida (Trecho do diário de Paloma, sem data).

Desse modo, considerando a fala de Cavalcanti (1999, p. 408), ao dizer que “pode-se focalizar os cursos de formação de professores como profissionais em preparação para uma realidade muito mais complexa e inserida dentro do contexto sociohistórico atual”, o projeto de extensão propôs uma vivência diferente da geralmente proposta nos cursos, como forma de proporcionar pelo menos um pouco dessa realidade mais complexa.

²⁰ A aluna se refere à temática pedida pelo professor da disciplina.

Um cenário que vivenciamos, por exemplo, é o que nos traz Labella-Sánchez (2012) ao relatar que “*son raras las instituciones que incluyen, en las asignaturas de metodología y práctica de enseñanza, contenidos, reflexiones y discusiones sobre el español en los contextos educativos de la EJA*”²¹ (p. 82). No entanto, é preciso lembrar que a Educação de Jovens e Adultos está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela Constituição Federal desde 1988, mas ainda assim continua sendo esquecida pelos cursos de Licenciatura.

Se analisarmos os últimos dados disponibilizados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2016, verificamos que, naquele ano, 1,7 milhão de pessoas faziam cursos de EJA, além de 7,3 milhões de jovens entre 18 e 24 anos ainda estarem frequentando a escola e 5,5 milhões de estudantes com idade superior a 25 anos também.

Esses dados indicam que, apesar do pouco enfoque que se dá à EJA nos cursos de licenciatura, em geral, e nos de língua espanhola, em particular, há um alto índice de jovens que estão ou deveriam estar nesse segmento da educação, mostrando que há um vasto campo de atuação para professores e futuros professores. E se pensarmos na EJA para a educação na prisão, considerando o direito que todos os privados de liberdade têm de frequentar uma escola, de acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), esse campo se amplia ainda mais.

Mas por que a EJA precisaria compor de modo formal os currículos dos cursos de licenciaturas? Labella-Sánchez (2012) problematiza que o trabalho a ser desenvolvido na EJA é diferente de outros segmentos, tendo em vista a heterogeneidade desse grupo, que possui diferentes idades e diferentes experiências que influenciam diretamente na sala de aula. Além dessa diferenciação entre os segmentos, é preciso pensar na particularidade de cada escola. Como descreve a autora, sobre um contexto específico de atuação docente, voltado especificamente para alunos que viviam em ruas, albergues noturnos e ou favelas paupérrimas em Porto Alegre, a escola muitas vezes:

*es el único lugar estructurado que conocen y, por eso, también forma parte de su aprendizaje cotidiano la construcción social y escolar de reglas de convivencia, respeto a los demás y a sí mismo, y la valoración de sí y del prójimo*²² (LABELLA-SÁNCHEZ, 2012, p. 83).

²¹ “são raras as instituições que incluem, nas disciplinas de metodologia e prática de ensino, conteúdos, reflexões e discussões sobre o espanhol nos contextos educativos da EJA” (Tradução minha).

²² “é o único lugar estruturado que conhecem e, por isso, também faz parte do aprendizado cotidiano a construção social e escolar de regras de convivência, respeito aos demais e também a valorização de si e do próximo” (Tradução minha).

Ao ter contato com a descrição do contexto em que Labella-Sánchez (2012) atuava, é possível fazer um paralelo com o contexto em que esta pesquisa está inserida. A heterogeneidade apontada é a mesma, e apesar de o lugar onde estudam ser o mesmo onde moram, como pôde ser visto no capítulo I sobre a descrição do trabalho da APAC, nesse espaço o recuperando também precisa aprender a lidar com regras de convivência. Inclusive, um dos elementos do **Método é justamente o de ajuda a valorizar ao próximo e a si mesmo.**

Além disso, outra característica da experiência descrita por Labella-Sánchez (2012) e que se aproxima muito à minha realidade é o fato de que atuar com um contexto de ensino tão peculiar – a autora com jovens e adultos moradores de rua, em sua maioria, e eu e as professoras em pré-serviço com jovens e adultos privados de liberdade – nos deparamos com um público com uma realidade que nos tirou da zona de conforto e nos obriga a repensar todo o trabalho docente.

Ainda sobre a problematização da EJA, Silva (2004) destaca que

A pouca atenção à Educação de Jovens e Adultos é um dos problemas mais graves da educação em nosso país. Além da falta de vontade política dos governantes de efetivarem um trabalho qualitativo, o tímido apoio financeiro-pedagógico, a ausência de políticas públicas de formação de professores, para atuarem nessa modalidade de ensino, são aspectos que aumentam o desafio a uma prática docente significativa (SILVA, 2004, p. 20).

Machado (2008) também aponta o imaginário criado na sociedade brasileira sobre a educação de EJA, em que se dissemina a ideia de que o estudante precisa de um curso rápido e fácil para finalizar seus estudos, além da crença de que “os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado” (MACHADO, 2008, p. 162). A autora sinaliza que essas são meias verdades, já que, de fato, há uma pressa por parte do educando em recuperar o tempo perdido, além de atitudes indisciplinadas por parte do alunado, comum a qualquer escola, independentemente de ser EJA, ou não. No entanto, é preciso que tanto a sociedade quanto professores e futuros professores reconheçam

os inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, seu cotidiano (MACHADO, 2008, p. 162).

Desse modo, tanto a escola, quanto os cursos de formação e de formação continuada de professores devem reconhecer esses indivíduos como “sujeitos de direito à

educação [...] e perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência” (MACHADO, 2008, p. 162).

Com relação à formação de professores no Brasil, “historicamente, tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o *locus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação” (MACHADO, 2008, p. 164). Apenas no final da década de 80 surgem os primeiros cursos de pedagogia com ênfase ou habilitação em EJA.

Segundo Soares,

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do País (SOARES *apud* MACHADO, 2008, p. 165).

De acordo com os dados disponibilizados pelo site do INEP, nos anos posteriores, não há mais menção ao curso de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, além disso, os outros cursos de licenciatura ainda apresentam a ausência de disciplinas pedagógicas e de estágio voltadas especificamente para esse público. Machado chama a atenção, então, para o fato de que

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal – por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (MACHADO, 2008, p. 165).

Desse modo, a partir do que nos mostra Labella-Sánchez (2012) e Machado (2008), defendo a necessidade de pesquisas voltadas para a formação de professores de Jovens e Adultos e, no caso específico desta pesquisa, para a EJA na educação na prisão. Sendo assim, a partir da reflexão sobre as atividades realizadas pelo projeto de extensão na APAC, no capítulo 5 discuto de que forma tais práticas contribuem para atenuar a defasagem apresentada.

Inserida na formação de professores, também problematizo o conceito de minoria e minoritarizado. Sobre isso, Cavalcanti (1999) discute os termos minoria e maioria.

É comum utilizarmos as duas palavras ao realizar uma comparação entre a quantidade de pessoas em determinado cenário, por exemplo. Quando pesquisamos a quantidade de mulheres que fazem parte do mercado de trabalho, vemos que ainda é a minoria. O mesmo acontece com a quantidade de negros na universidade. No entanto, por que esses dois grupos representam a minoria, sendo que tanto o número de mulheres quanto o de negros são maiores no Brasil?

A autora questiona, então, que a distinção entre minoria e maioria está ligada a prestígio e poder e não a uma noção de quantidade, se referindo ao processo de apagamento de determinados grupos e não sobre a questão quantitativa. Desse modo, podemos afirmar que

uma maioria de excluídos significa menos poder e menos prestígio [e] uma minoria de elite tem mais poder e mais prestígio. Além disso, os termos dão ideia de homogeneidade, escondendo a diversidade e a heterogeneidade dos grupos (CAVALCANTI, 1999, p. 398).

Por isso, ao me referir nesta pesquisa ao público com quem as futuras professoras trabalharam, optei por usar o termo grupo minoritarizado, que expressa essa ideia de menor poder e prestígio, mostrando tratar-se de um grupo que precisa ser enxergado.

Isso significa que, quando nos dedicamos a levar para a formação de professores outras realidades de sala de aula, colocamos esses grupos como visíveis, como existentes, além de possibilitar que o futuro docente se transforme não apenas em um professor, mas em um educador. Para entender melhor isso, volto a citar Labella-Sánchez (2012), que, a partir de Paulo Freire (1996), reflete sobre o papel do educador:

Freire (1996) pone de relieve que enseñar exige: riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; reflexión crítica sobre la práctica; conciencia de lo inacabado; buenos criterios; aprehensión de la realidad; alegría y esperanza; convicción de que los cambios son posibles; curiosidad; comprometimiento; disponibilidad para el diálogo; comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo; saber escuchar; querer bien a los educandos. Actuar como educador(a) considerando esos aspectos no significa ser padre o madre de esos estudiantes, ni mucho menos sentir lástima frente a la difícil realidad en la que viven. Tiene que ver con una educación interesada en transformación individual, colectiva y, por lo tanto, social²³ (LABELLA-SÁNCHEZ, 2012, p. 84-85).

²³ Freire (1996) evidencia que ensinar exige: risco, aceitação do novo e repúdio a qualquer tipo de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabado; bons critérios; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que as mudanças são possíveis; curiosidade; comprometimento; disponibilidade para o diálogo; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; saber escutar; querer bem aos educandos. Atuar como educador(a) considerando esses aspectos não significa ser pai ou

É evidente que, quando falamos no ensino, qualquer contexto acaba nos trazendo as questões explicitadas anteriormente. No entanto, ao comparar a proposta do Método APAC com as palavras da professora, percebemos como elas estão interligadas. Afinal, as associações visam à transformação individual do reeducando, a fim de possibilitar sua reinserção social, um bem que traz benefícios não só a ele e sua família, mas também à sociedade.

Além disso, podemos fazer uma relação com o PPP da escola, apresentado na seção intitulada “A Escola e seu Projeto Político Pedagógico”, do capítulo I, evidenciando a necessidade de propor atividades que tenham mais relação com as necessidades dos estudantes, envolvendo teoria e prática.

Labella-Sánchez (2012) compartilha também algumas de suas angústias na hora de escolher o que levar para a sala de aula, um problema comum, tendo em vista que só houve 4 editais para o PNL D – EJA, o último em 2014 e de que se já é difícil a escolha de uma coleção para o ensino regular, considerando a heterogeneidade existente no Brasil, essa realidade aumenta ainda mais no contexto de ensino de jovens e adultos. De acordo com a autora, a escola em que trabalhava não adotava um livro didático e existia uma liberdade com relação ao conteúdo que poderia ser tratado, o que acabava sendo uma grande vantagem para ela. No entanto, como se tratava de um público diferente com uma realidade distinta, ficava o questionamento:

No tenía muy claro el método o la forma de trabajo, no conseguía imaginar un libro didáctico, por ejemplo, que se adaptara a aquel contexto. Eran muchas las preguntas: ¿qué contenidos trabajar con aquel público? ¿Cómo trabajar las primeras clases, en las que normalmente enseñamos cómo presentarse? ¿Qué me iban a decir además del nombre? ¿Me iban a contar dónde vivían? ¿Hablariamos sobre la familia? Pero, ¿qué familia? ¿Qué temas les interesarían? ¿Qué temáticas podría escoger para trabajar con esos estudiantes? ¿Qué diferencia podría hacer el español en sus vidas.²⁴ (LABELLA-SÁNCHEZ, 2012, p. 86).

Esse questionamento é pertinente à realidade de muitos outros contextos de ensino para jovens e adultos e, inclusive, foi um dos pontos explicitados por Paloma em

mãe desses estudantes, nem muito menos se sentir mal diante da difícil realidade em que vivem. Tem a ver com uma educação interessada na transformação individual, coletiva e, por tanto, social (Tradução minha).

²⁴ “Não tinha muito claro o método ou a forma de trabalho, não conseguia imaginar um livro didático, por exemplo, que se adaptasse aquele contexto. Eram muitas as perguntas: Que conteúdos trabalhar com aquele público? Como trabalhar as primeiras aulas, em que normalmente ensinamos como se apresentar? O que iam me dizer além do nome? Iam me contar onde vivem? Falaríamos sobre a família? Mas que família? Que temas os interessariam? Que temáticas poderia escolher para trabalhar com esses estudantes? Que diferença poderia fazer o espanhol nas suas vidas?” (Tradução minha).

seu diário. No caso da APAC, a escola “adotava” um livro didático apenas para o ensino médio aprovado pelo PNLD EJA 2014, intitulado *Viver, aprender* (2013), da área de Linguagem e Códigos. Esse livro estava disponível nas estantes da sala de aula, que funcionavam como uma espécie de minibiblioteca e não poderia ser levado para os quartos dos alunos. Desse modo, quando era usado em sala de aula, eles iam até a estante para pegá-lo. Havia exemplar para todos eles. Mas como os professores não achavam o material totalmente adequado para o público específico, usavam apenas aquilo que lhes parecia mais relevante e se apoiavam em outros livros didáticos, além de produzirem seu próprio material.

A produção e complementação de materiais didáticos não é algo que se restringe apenas à realidade da EJA. Sabemos da necessidade disso em qualquer segmento da educação, no entanto, para que os alunos possam ter contato com materiais condizentes com sua realidade precisamos discutir isso nos cursos de graduação voltados para a formação docente.

Como experiência pessoal, até o início da realização desta pesquisa não sabia da existência de um PNLD específico para a EJA, tampouco que existia um material voltado para o ensino de língua espanhola. Essas informações muito me surpreenderam, tendo em vista que desde 2013 trabalho com análise de livros didáticos e até já tive a oportunidade de produzir um para uma rede de ensino de MG e participar como colaboradora para uma editora, em um edital do PNLD. Além disso, minha pesquisa de mestrado foi justamente com livros didáticos. Desse modo, o contato com esse contexto de atuação me trouxe mais esse ponto a ser aprendido.

Em relação ao livro didático “adotado”, quando começamos nossos trabalhos na APAC, ainda como projeto voluntário, cada uma de nós ganhou um exemplar, mas como nosso foco era no trabalho com a América Latina, optamos por desenvolver nosso próprio material, até mesmo para que Lívia e, posteriormente, Paloma e Thalita, vivenciassem na prática essa experiência.

3.1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para Fávero, Rummert e de Vargas, é preciso entender que grande parte dos discentes de EJA são “adultos trabalhadores e esse componente do trabalho é fundamental para basear as escolhas pedagógicas; a compreensão dos alunos como ‘protagonistas dos processos sociais, políticos’” (FÁVERO; RUMMERT; VARGAS apud SAMPAIO, 2005, p. 4). Sampaio acrescenta ainda o fato de se tratar de uma comunidade que vem tendo historicamente seus direitos negados, além de:

Compreender que esta marca da marginalidade neste público dá o tom de uma educação fora do padrão e da necessidade de adequação da

escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Esta questão está diretamente ligada à regularidade da frequência dos alunos, uma das peculiaridades da EJA, recorrente em todos os programas da modalidade, já que, como adultos, os alunos podem optar por comparecer à aula com mais liberdade que as crianças (SAMPAIO, 2005, p. 4).

No caso da APAC, há uma necessidade de adequação da escola e do professor maior ainda, tendo em vista que estamos em um contexto diferente e com pessoas que foram, estão sendo e continuarão sendo marginalizadas mesmo depois de cumprirem sua pena, já que passar pelo sistema prisional é carregar essa marca constante. E apesar de não vivenciarmos casos de baixa frequência, tendo por obrigatoriedade frequentá-la, também há uma necessidade de incentivo ao retorno e à superação das dificuldades.

Seguindo com a discussão sobre a necessidade de inclusão da EJA nas práticas pedagógicas da formação docente, recorro a mais uma citação de Sampaio, que explicita bem a relevância de pesquisas como esta:

O registro diário do trabalho realizado nas turmas de EJA, socializado, lido e discutido coletivamente pode ser um instrumento de reflexão e aprendizagens significativas destas especificidades de quem trabalha com esta modalidade. Um instrumento que contribua para desenvolver uma formação específica para os professores que atuam com jovens e adultos, e mais, sua permanente continuidade durante os desafios da prática. Essa formação específica não significa que o/a professor/a de EJA deva ser um especialista, formado em uma especialização. Ele precisa sim de conhecimentos inerentes à educação como um todo e de um conhecimento e um estudo permanente das especificidades do trabalho com jovens e adultos das classes populares. Para além de se configurar como uma especialidade ou uma especialização, a EJA é fundamental como campo de conhecimento na formação de todos/as os/as professores/as, porque se refere à “luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação” (SAMPAIO, 2005, p. 5).

Para dar continuidade à temática sobre a formação de professores para atuação na EJA, mas agora voltada especificamente para a educação na prisão, na próxima se-

ção me dedico a costurar mais um retalho nesta colcha, a fim de que possamos refletir sobre esse contexto de ensino.

3.1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA PRISIONAL

Como foi sinalizado em páginas anteriores, ainda existe uma lacuna na formação de professores para atuar na EJA. Moura e Fernandes (2015) apontam que há uma fragilidade com relação a quase todos os segmentos de ensino no Brasil, no entanto, na educação de jovens e adultos isso é ainda maior, tendo em vista as especificidades desse trabalho. No caso da educação na prisão essa realidade aumenta e de acordo com os autores:

Como os apenados são maiores de dezoito anos de idade, o acesso à escola para estes dar-se-á por meio da EJA. Neste sentido, essa modalidade de educação tem um desafio a mais para essa clientela, uma vez que, estes alunos não fazem parte do sistema regular de ensino e que, pela condição em que se encontram, poucos veem, nos estudos, a oportunidade real de mudança para suas vidas (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 80).

Vemos nesse trecho o primeiro desafio para esse contexto de ensino: fazer com que os alunos vejam a importância dos estudos. Talvez esse não seja um desafio apenas da educação na prisão, mas também do sistema regular de ensino. No entanto, na condição em que se encontram os privados de liberdade, ver significado no aprendizado é uma tarefa mais difícil, tendo em vista que ao mesmo tempo em que sonham com a liberdade, vivem sem muitas expectativas sobre uma mudança de vida.

Outro ponto levantado pelos autores tem relação com a valorização do saber que o estudante já possui. Essa valorização já foi apontada em outros momentos deste trabalho e não deve acontecer apenas nesse contexto de ensino, mas vale a pena destacá-lo como um ponto chave para a formação docente:

A escola tem que saber explorar o conhecimento prévio que o aluno possui quando chega à sala de aula, visto que, se a escola aprender a valorizar a aprendizagem do aluno e o seu conhecimento, ele se sentirá uma peça importante que não pode faltar na sala de aula, desenvolvendo e demonstrando, certamente, sua autoconfiança dentro da própria sociedade (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 81).

Mas não basta o professor apenas valorizar esse conhecimento prévio, também é preciso adotar uma postura que não envolva julgamentos prévios e preconceitos que

possam existir a partir do que o reeducando conhece, pois como bem salienta Cunha e Araújo (2015):

[...] desenvolver uma postura comprometida com as mudanças do processo de ressocialização do apenado, exige despir-se de valores e preconceitos com relação a religiosidade, a sexualidade, a raça e a condição social, permitindo a ele a relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 363).

No meu caso específico e como já relatei no capítulo 1, sempre tive minhas críticas ao envolvimento das religiões nos sistemas de ensino. Afinal, segundo a lei, o Estado deve ser laico. Desse modo, minha postura em sala de aula sempre foi a de não fazer comentários religiosos (nem positivos e nem negativos) e de falar de religião apenas em caso de necessidade, quando os conteúdos de determinadas disciplinas pedem, como os de Literatura. Todavia a realidade da APAC fez com que eu reconsiderasse essa prática que tinha. Na Associação, mesmo que não levássemos o conteúdo religioso para as aulas, muitos iam para a sala de aula com a bíblia, falavam passagens da bíblia em momentos de discussão, além dos momentos de oração nas festas e eventos. Além disso, era comum que eles nos pedissem música gospel. Sendo assim, para estar nesse ambiente eu tive que me despir das ideias prévias que tinha e acatar o que eles me pediam, tendo em vista que ninguém seria prejudicado com tal pedido. Porém também fiz questão que as meninas tratassem sobre temas que envolviam a colonização e a catequização dos índios na América, por exemplo, como forma de mostrar os dois lados da moeda. O que concluo disso tudo é que devemos ter respeito com a religião do outro, do mesmo modo que devemos respeitar quem não tem religião.

Voltando ao conhecimento prévio ao qual nos referíamos anteriormente, os conteúdos e o significado dos conteúdos para os estudantes devem estar atrelados aos conhecimentos prévios que eles possuem. De acordo com Cunha e Araújo:

Trata-se de pensar um processo didático capaz de contribuir para superar a concepção imposta aos alunos de que o conteúdo que lhes é ensinado não tem relação com as suas experiências de vida. Para tanto, se fazem necessárias mudanças no ensino, onde o ponto de partida e de chegada lhe seja importante, significativo, que tenha relação com as suas vivências, com os seus valores e com seus pontos de vista, criando condição peculiar ao ser humano (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 361).

Em um dos retalhos que compõem a nossa colcha, para entender melhor as necessidades dos alunos do sistema prisional e pensar em formas de contribuir para a

formação docente para esse contexto, um dos artigos que trabalhamos no grupo de estudos foi escrito pela bolsista Livia, juntamente com a Profa. Dra. Rogéria Martins, professora do Departamento de Ciências Sociais, da UFV, e a aluna do referido curso, Soraia Monteiro, referente à atuação do Programa “Educação prisional em Minas Gerais: educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino”. Apesar de ter sido lido apenas no segundo semestre de 2018, foi um texto que nos auxiliou a entender melhor as metodologias que deveriam ser usadas nesse contexto de ensino:

A proposta do Programa de Educação Prisional é reunir ações de caráter de extensão no sistema prisional de Viçosa - MG, que permitam mobilizar um espaço de formação, com o apoio das licenciaturas da UFV; além de mobilizar o público-alvo na dinâmica da educação na prisão, enquanto dispositivo da doutrina dos direitos humanos. Para o intento, ocorrem ações articuladas interdisciplinares na promoção de Estágio de Vivência Prisional de diferentes licenciaturas para a composição de uma regulação no sistema de ensino no sistema prisional, na modalidade de educação de jovens e adultos (SOARES; MONTEIRO; MARTINS, 2017, p. 3).

Inclusive, esse é o único Programa da UFV que realizava atividades na APAC e no presídio de Viçosa, e o Projeto “Eu, latino-americano” vinculou-se a ele quando foi submetido. Apesar de o programa pertencer a Ciências Sociais, Livia foi bolsista nele em 2016-2017, já que o intuito era proporcionar ações envolvendo diversas licenciaturas.

No artigo, as autoras salientam a importância de reconhecer esse lugar de atuação, a fim de identificar possíveis problemas e estabelecer ações que possam ser realizadas no local. No capítulo 5, momento no qual faço as reflexões sobre o trabalho que desenvolvemos a partir da pesquisa, da extensão e do ensino, me detenho mais em explicar como esse reconhecimento é importante para que possamos entender as particularidades de cada escola do sistema prisional. No entanto, faz-se importante apontar como essa prática se relaciona com as etapas da pesquisa-ação, metodologia utilizada nesta investigação.

Seguindo com o texto, Soares, Monteiro e Martins (2017) destacam a aprendizagem por problematização para guiar o trabalho em sala de aula do sistema prisional:

[...] a metodologia proposta é a aprendizagem por problematização. Nesse sentido, ‘os problemas’ devem se encaixar na vivência diária dos alunos, de modo que os conhecimentos anteriores à sala de aula sejam conectados aos saberes científicos. A metodologia de problematização é utilizada como ponto norteador das observações e intervenções. É

uma metodologia que leva em consideração a educação como diálogo de saberes entre os professores, os licenciandos e os alunos (SOARES; MONTEIRO; MARTINS, 2017, p. 567-568).

Nesse sentido, com o objetivo de abarcar tanto o conhecimento prévio do aluno quanto os conhecimentos que ele ainda deve adquirir, a aprendizagem por problematização ou a resolução de problemas, como Cunha e Araújo (2015) chamam, pode ser vista como uma das metodologias a ser usada na EJA do sistema prisional. Assim,

Ler, escrever, falar e escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever consequências são procedimentos que acompanham a resolução de problemas. Esse tipo de atividade cria o ambiente propício para que os alunos aperfeiçoem esses procedimentos e desenvolvam atitudes como mais segurança em suas capacidades, o interesse pela defesa de seus argumentos, a perseverança e o esforço na busca de soluções (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 361).

No que se refere à preparação docente para a educação na prisão, Moura e Fernandes (2015) descrevem de forma breve o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional, a partir do Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, documento em que se estabelecem as prioridades da educação nas unidades carcerárias. Eles comentam que mesmo com a existência do Plano a dificuldade está no fato de que “quase nenhum presídio conta com local específico para tal finalidade, nem tampouco mão de obra qualificada e disponível para que o ensino destinado aos apenados seja posto em prática” (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 82). Além disso, compete aos órgãos governamentais “promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam na educação em estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011) ou seja, a preparação do docente para atuar nesse contexto só ocorre depois de ele estar lá dentro.

Sobre o tipo de ensino que deve fazer parte das escolas do sistema prisional está a ideia de que:

O ensino deve ser voltado para uma perspectiva de valorização do ser e que traga conhecimentos práticos que, ao deixarem os espaços dos presídios, esses conhecimentos possam ser utilizados pelo apenado na busca de uma maior afirmação perante a sociedade, como ser capaz de conviver e participar ativamente de uma vida social e familiar com atividades que possam dignificar o ser [...] (MOURA; FERNANDES, 2015, p. 86)

Desse modo, tal perspectiva de ensino está em consonância com a perspectiva freiriana de valorização do indivíduo e de seus saberes, e serviram de base para nossa prática docente no projeto na APAC:

Em Freire, encontraremos o fundamento da educação problematizadora que acreditamos se afinar com os internos. Representa uma relação professor/aluno desprovida de preconceitos e, portanto, capaz de construir momentos de confiança e de desejo em adentrar no mundo das letras. É uma oportunidade para o recluso repensar a vida e quem sabe as razões do delito para sua remissão a luz da ciência, contribuindo para a tomada de consciência num processo peculiar ao ser humano em sua singularidade (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 352).

Ainda dentro dessa perspectiva freiriana, Onofre (2007) também adverte que

Embora esteja em um espaço repressivo, o professor mantém na sala de aula a valorização da dimensão social e afetiva no relacionamento com os alunos, uma vez que a riqueza da relação pedagógica fundamenta-se, independentemente do espaço em que a escola esteja inserida, nas ‘formas dialógicas de interação’ (ONOFRE, 2007, p. 26).

Isso significa que para atuar nesse contexto o docente precisa entender e acreditar nessa relação pedagógica.

Outro ponto sinalizado por Medeiros e Fernandes (2015) como papel do profissional da educação no contexto prisional é o de “proporcionar a reflexão e a emancipação do recluso, para que este possa rever sobre o seu modo de ser e redescobrir possibilidades” (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 103).

As autoras também destacam que:

[...] o contexto prisional é multifacetado, complexo e, de fato, desafiador. Dessa forma, inserir a educação neste espaço não é uma tarefa simples e fácil, o que exige do educador a realização de manobras criativas e enérgicas que possam atender de maneira mais eficaz os alunos. As dificuldades são diversas, indo desde a estrutura física, muitas vezes, inexistente, tendo que ser improvisada, até o modo de organização deste ambiente que tem suas regras e rotinas rígidas e específicas, tendo em vista que a segurança de todos é um dos pilares centrais no sistema prisional (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 103).

Mas como o professor aprende a lidar com tudo isso? Sobre as manobras criativas e enérgicas, acredito ser um ponto que se possa desenvolver, ainda que de maneira mais teórica, nos cursos de graduação. No entanto, quanto ao restante, só é possível saber como reagir a partir de uma vivência *in loco*, por isso a importância de inserir contextos como esse como prática docente.

Outro ponto que precisa fazer parte da formação docente para esse contexto são as constantes reflexões “sobre a prática educacional e sobre o que se espera dos alunos aprisionados [...] requerendo destes profissionais a flexibilidade para lidar com as angústias e incertezas do ato de lecionar” (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 115). Tais reflexões são importantes em qualquer lugar de atuação do docente, no entanto, para a educação na prisão essa prática faz-se essencial, tendo em vista que o professor não deve se culpar no caso de o estudante não conseguir se ressocializar e voltar a cometer outros crimes. Além disso, também é necessário saber lidar com a angústia sobre a falta de assiduidade dos discentes ou até mesmo a falta de interesse. Desse modo, deve-se ter em mente que “esperam-se sempre resultados daqueles que participam da educação. Porém, a educação é um direito universal. Não se pode estar atrelado sempre à ideia de consequências positivas como a (re) inserção do indivíduo” (MEDEIROS, FERNANDES, 2015, p. 115).

Na APAC, particularmente, esse ponto era bastante trabalhado nas reuniões pedagógicas, que eram sempre dirigidas pela diretora ou por uma das supervisoras das duas escolas (da APAC e do presídio). As reuniões sempre se iniciavam com a leitura de algum texto, seguida de discussões e reflexões a partir dessa leitura, atrelando sempre à realidade que os ali presentes viviam em sua prática docente. Esse momento era de muita relevância para a minha formação, pois ali eu podia entender muito mais sobre a Associação, sobre os profissionais que nela atuavam e sobre os alunos.

Entre as reflexões que eram feitas e que também devem estar presentes na educação na prisão está o cuidado com o reeducando. Devemos sempre levar em conta quem é esse ser que está no sistema prisional, perceber como a sociedade o enxerga, do que ele é privado quando está nesse ambiente e de que maneira o docente pode acolhê-lo. De acordo com Onofre (2007), “pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados” (ONOFRE, 2007, p. 12), ou seja, eles têm consciência de que a partir do momento que entram no sistema prisional, além da exclusão que muitos já sofreram ao longo da vida, sofrerão uma mais por terem cometido um crime. E além da exclusão desse convívio social com a qual é punido não apenas quando está dentro do cárcere, mas muitas vezes quando sai, o privado de liberdade também sofre não só com a falta de liberdade, mas também com outras coisas que lhes são tiradas. Onofre (2007) destaca que:

[...] ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão, o sentenciado é desvinculado de todos os seus objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais “clássicos” de pertencimento à sociedade são subtraídos: ao despir sua roupa e vestir o uniforme da instituição, o indivíduo começa a perder suas

identificações anteriores para sujeitar-se aos parâmetros ditados pelas regras institucionais (ONOFRE, 2007, p. 13).

No entanto, de todas as privações sofridas a pior está não em uma perda física, mas sim na perda do nome: “qualquer que seja a maneira como é chamado, a perda do nome constitui uma grande mutilação do eu” (ONOFRE, 2007, p. 13). Isso se dá porque na maioria dos locais que compõem o sistema prisional o reeducando é reconhecido pelo número que recebe ao adentrar no local, ou até mesmo pelo número do código penal referente ao crime que cometeu. Muito dificilmente ele vai ser reconhecido pelo seu nome e é importante que o professor tenha ciência disso, pois na sala de aula essa prática pode mudar e os alunos podem ser chamados por seus nomes, como forma de humanizar a relação. Especificamente no caso da APAC, como se trata de uma lógica de ressocialização diferente, o recuperando é, sim, chamado pelo nome e, inclusive, usa um crachá de identificação, para que essa prática seja constante.

Ottoboni (1984), idealizador do Método APAC, sinaliza também que:

[...] somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior (OTTOBONI, 1984, p. 93).

Desse modo, o professor do sistema prisional deve estar ainda mais aberto à acolhida desse aluno, não no sentido de ser seu confidente, seu psicólogo, mas no sentido de demonstrar afeto, demonstrar cumplicidade no ato educativo que inclui o acreditar no aluno.

Mas a educação no sistema prisional não tem apenas a função de acolher, de propiciar autoestima. Como bem sinaliza Julião (2007), a escola também tem o dever de propiciar aos privados de liberdade o acesso a diversos bens culturais, além de fortalecer “a consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade” (JULIÃO, 2007, p. 47).

Sendo assim, quando falamos da formação de professores para privados de liberdade, devemos pensar não apenas nesse profissional que entrará em sala de aula, mas também nos objetivos que compõem esse ensino ao público em questão.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 205:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além de ser um direito do reeducando, proporcionar-lhe estudo significa dar mais autonomia a esse ser, permitindo-lhe que escreva e leia cartas e bilhetes que recebe de seus familiares. “Isso significa ter mais liberdade, autonomia e privacidade, até porque quem não sabe pede, e quem pede, deve” (ONOFRE, 2007, p. 21), porém mais do que contribuir para um contato com o mundo lá fora, proporcionar estudo ao privado de liberdade contribui para que ele entenda e reivindique seus direitos.

Apesar de estar na Constituição Federal e o acesso a estudos ser um direito do privado de liberdade, lamentavelmente, quando não há escolas nos sistemas prisionais esse direito não é reclamado nem pelos recuperandos e nem por seus familiares. Segundo Cunha e Araújo:

[...] esse direito continua silenciado, configurando-se quase no desconhecimento desse direito. Vive-se, portanto, um descompasso na legalidade e na prática. Todavia, esse entendimento é do conhecimento de poucos, e requer ‘os reclames’, para sua efetivação, na perspectiva de políticas públicas no sistema prisional (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 349).

Essa constatação valida ainda mais pesquisas como esta, que buscam não apenas discorrer sobre o problema, mas propor uma atuação efetiva para que o maior número de pessoas saiba desse direito e reivindique-o no caso de sua inexistência. É o que, inclusive, o grupo de trabalho “Violência, Trabalho e Ilegalidade”, do qual eu e diversos professores fazemos parte, junto com discentes da graduação e da pós-graduação, de diversos cursos como Ciências Sociais, Direito, Gestão de Políticas Públicas, Comunicação Social e Letras, tem buscado fazer no estado do Rio Grande do Norte, tendo em vista que nem todas as penitenciárias do estado cumprem com o Artigo 205. É preciso entender que da mesma forma que o privado de liberdade deve cumprir a sua pena, como parte da lei que rege nosso país, o Estado também deve cumprir as leis com relação a esse ser. Assim, é fundamental acabar com a ideia de que as instituições prisionais devem existir para a punição física e espiritual do recuperando, como aponta Foucault (2014):

Efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo. Luta desigual: de um só lado todas as forças, todo o poder, todos os direitos. [...] Constitui-se assim um formidável direito de punir, pois o infrator se torna o inimigo comum (FOUCAULT, 2014, p. 89).

Também deve-se lembrar de que, historicamente, grande parte dos indivíduos que estão ou estiveram privados de liberdade já sofreram uma negligência por parte do Estado com relação à educação e como apontam Cunha e Araújo (2015, p. 350), apesar dos direitos destinados a esse público:

No que se refere à população carcerária, a questão fica ainda mais excluída, pois a prisão representa a perda total de direitos, o castigo como reparação, ou seja, ações de tolerância zero (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 350).

Além disso, a educação nas prisões também contribui para intervir em duas situações que são apontadas pela sociedade como privilégio:

[...] a ociosidade nos presídios, que, segundo alguns estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para a qual seja exigido um mínimo de escolarização. Assim, a opção por tirar uma grande massa da população carcerária que está na sociedade, colocando-a em salas de aula, não constitui privilégio – como querem alguns –, mas proposta que atende aos interesses da própria sociedade (JULIÃO, 2007, p. 38).

Mas o que é de fato relevante para a aprendizagem do reeducando? Além de explorar o conhecimento prévio, como já citado em páginas anteriores, Cunha e Araújo (2015) se dedicam a explicitar alguns pontos que devem ser explorados nas escolas do sistema prisional:

[...] a prática pedagógica no sistema prisional deverá garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-se a existência de presos que ainda não consolidaram esse direito de aprendizagem escolar. Este primeiro critério possibilita adentrar na discussão dos demais saberes escolares, como a apropriação dos conceitos das demais áreas do conhecimento. Em se tratando de adultos e/ou adolescentes, convém articular conteúdos curriculares com suas vidas, ou seja, estudar temas pertinentes ao mundo do trabalho de forma que se compreendam as relações sociais e trabalhistas. Convém enfatizar ainda, que diante das modernas ferramentas de trabalho no campo da informática, necessário se faz possibilitar o conhecimento e o domínio de tais procedimentos (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 353).

De tudo o que foi apontado pelos autores, destaco o estudo de temas pertinentes ao mundo do trabalho, primeiramente, esclarecendo que não se trata de dar um

foco especial a isso, sem trabalhar outras questões. Como bem se coloca no texto, o importante são as “relações sociais e trabalhistas” e refletir sobre o ser humano envolve isso também. No entanto, falar do mundo do trabalho é algo que tem relação com as necessidades deles e deve fazer parte da sala de aula.

No entanto, relacionado ao trabalho, os autores salientam a importância de proporcionar aos privados de liberdade “ferramentas de trabalho no campo da informática”. Conseguir isso seria um grande avanço na formação dos discentes. Contudo, na prática, se a escola do sistema prisional já lida com um ambiente sem uma estrutura completa para receber os estudantes, ter à disposição computadores e profissionais capacitados para ensiná-los a usar as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) é quase um sonho.

Na realidade da APAC, que apresenta uma estrutura muito melhor que outros lugares, por exemplo, o que tínhamos era uma sala com poucos computadores e já bem ultrapassados. Esses computadores eram destinados aos alunos que faziam faculdade à distância e no ano do projeto voluntário Lívia propôs uma oficina de elaboração de currículos, que estava atrelada às atividades do projeto do curso de Ciências Sociais, do qual era bolsista. Para essa oficina, foi possível usar os computadores, para que eles pudessem colocar em prática o que aprenderam na teoria sobre como montar um currículo. Apesar de o resultado final da atividade ter sido muito gratificante, Lívia relatou que deu um enorme trabalho, pois muitos não tinham noção nenhuma de como usar um computador e ela não sabia muito bem como ensiná-los.

Mas vale a pena comentar que, nessa oficina, que a princípio poderia ser interpretada apenas como uma atividade que envolve o mundo do trabalho, os reeducandos foram orientados a, além do currículo, escrever uma carta de recomendação sobre o colega. Ou seja, eles teriam que apontar os pontos positivos do companheiro de sala para uma recomendação de emprego. O resultado foi muito emocionante e nas palavras de Lívia:

“por só ouvirem muitas coisas ruins sobre eles, quando ouviram as qualidades ficaram muito emocionados e felizes” (Trecho de uma conversa por WhatsApp, 03/10/19).

Ainda de acordo com Cunha e Araújo:

Todo este movimento teórico-prático deverá ocorrer amparados numa proposta pedagógica que possibilite ao aluno interno do sistema penitenciário discussões de temas informativos, explicativos e reflexivos, bem como a elaboração de perspectivas em médio e longo prazo para que o período de cumprimento de suas penas possam, estrategicamente, ser analisado como momentos de passagens, de maturação e inserção social (CUNHA; ARAÚJO, 2015, p. 353).

Como é possível perceber, a educação dentro das prisões deve guiar-se não apenas pelo conhecimento das diferentes áreas do conhecimento, mas também pelos momentos de reflexão sobre os conteúdos ensinados e também sobre os crimes que os privados de liberdade cometeram. Não significa que devam ter aulas destinadas a falar sobre esses crimes, mas sim que não devemos criar um mundo à parte para o recuperando, um mundo onde só há momentos bons e que não se fale sobre violência. Como dito em outros momentos desta obra, falar sobre o mundo do crime faz parte dos conteúdos a serem tratados dentro de sala de aula, ao levar estatísticas sobre a criminalidade no Brasil e em outros lugares do mundo, mostrar como determinados atos são ilegais, falar sobre leis, etc. Levar temas como esses acaba sendo um momento em que eles podem e devem aproveitar para refletirem e amadurecerem. Além disso, os docentes devem incentivar seus alunos a pensarem na vida do lado de fora e a elaborarem, mesmo que de forma mínima, planos para o futuro.

Nesta seção, como mais um retalho, me dediquei a problematizar um pouco a realidade vivenciada na educação na prisão e a relatar brevemente o perfil do professor que deve trabalhar com esse público, além de apontar características que podem auxiliar no desenvolvimento do trabalho docente nas escolas prisionais, levando em conta as particularidades desse ensino, do ambiente e dos discentes. Meu intuito não foi trazer um retalho totalmente pronto, como se quisesse criar um modelo de ensino, mesmo porque isso seria impossível. No entanto, acredito que a partir do que foi explicitado anteriormente, pode-se pensar em ações que contribuam para a formação docente para a educação na prisão.

Por fim, parte do que foi exposto aqui esteve presente no nosso projeto, auxiliando-nos nas atividades desenvolvidas.

E para dar continuidade à colcha de retalhos, na próxima seção me dedico a estabelecer um diálogo entre pesquisa e ensino, voltado para a formação docente.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE: O DIÁLOGO ENTRE A PESQUISA E O ENSINO

A partir de agora, me dedicarei a explicitar de forma mais aprofundada como os artigos lidos no grupo de estudos sobre a formação de professores de jovens e adultos auxiliaram no desenvolvimento do nosso trabalho.

O primeiro texto que discutimos no grupo sobre essa temática foi justamente o de Labella-Sanchez (2012), intitulado “*La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social*”. Trata-se de um capítulo do livro *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino do espanhol na escola* (COSTA; BARROS, 2012) e foi escolhido por dois importantes motivos. O primeiro é o fato

de se tratar de um relato de experiência da professora Labella-Sanchez no ensino de espanhol para moradores de rua, ou seja, para um grupo minoritarizado, assim como o nosso grupo, e com particularidades com relação ao ensino. Além disso, a experiência relatada se refere justamente ao espanhol, nossa língua-alvo no projeto. Nas pesquisas que realizei nenhum outro trabalho se aproximou tanto da realidade com a qual vivemos, o que fez desse relato uma referência para nós durante todo o ano de pesquisa.

Como proposta de leitura, indiquei que deveríamos pensar sobre os mesmos pontos de reflexão de Labella-Sanchez (2012) com relação aos conteúdos a serem ensinados, às primeiras aulas e às temáticas escolhidas. Pensando especificamente na discussão realizada no grupo de estudos, foi necessário considerar que, tendo em vista a proposta de trabalhar com a temática da América Latina e o fato de que o espanhol não era uma disciplina regular na escola e, por isso, não precisava seguir obrigatoriamente uma lista de conteúdos, optei por desconstruir a ideia de que uma língua estrangeira deve ser iniciada a partir do que Paloma intitula em seu diário de campo como método tradicional, em que a aprendizagem se inicia por meio do alfabeto, de formas de apresentação, etc. Sobre isso, Paloma, a partir do título “Linearidade”, escreveu:

“Esse foi um ponto que me incomodou muito no início. Por mim teríamos começado com o alfabeto, saludos, verbos no presente, etc. Hoje compreendo que esse não é o foco do projeto e que esta é uma forma diferente de ensinar; mesmo sentindo, por vezes, a falta de alguns desses aspectos” (Trecho do diário de campo de Paloma, 20/05/18).

Em seguida, a voluntária segue sua reflexão a partir de uma pergunta norteadora: “Como você vê o ensino de uma língua estrangeira?”, a qual responde da seguinte maneira:

“Como aluna: sempre pensei no ensino tradicional, mas agora já não sei mais. Esse projeto realmente tem causado um efeito em mim, ainda não estou pronta para deixar o método tradicional por completo, mas estou adquirindo esses métodos como válidos [...]. Como professora: creio que tudo depende do nosso público e dos objetivos deste. Ambos os métodos não poderão ser aplicados em todos os contextos.” (Trecho do diário de campo de Paloma, 20/05/18).

Além disso, queria trabalhar com a ideia de que as aulas na Associação devem ter começo e fim. Ou seja, o conteúdo explorado ali deveria ser ministrado nos 45 minutos que tínhamos, já que os alunos não podiam levar tarefas para “casa” e tendo em vista que não tínhamos a garantia de que na próxima semana esses alunos estariam ali. A escola no sistema prisional é cheia de instabilidades, pois os recuperandos podem co-

meter algum delito que os faça voltar para o presídio ou que os impeça de frequentar a escola, como forma de punição. Também lidamos com as liberdades provisórias, além da regra de nunca prometer em sala de aula que na próxima semana será ministrado determinado conteúdo, justamente por essas instabilidades. Tudo isso inviabilizava seguirmos uma lista de conteúdos. Fora as próprias necessidades que iam surgindo ao longo do ano, não apenas pela curiosidade e pela vontade de aprender determinados temas, mas também pelos acontecimentos na nossa sociedade, que exigia de nós a elaboração de atividades com temas atuais e de grande importância.

É importante lembrar que o projeto de extensão ocorreu em um ano bastante crítico para o Brasil. O ano das eleições mais difíceis pelas quais passamos desde o término da Ditadura Militar no país, o que nos exigia levar para discussão diversos temas relevantes, como a própria Ditadura Militar, e com isso as Ditaduras na América Latina, as *fake news*, a censura, etc.

Também propus a reflexão que Labella-Sanchez sugere a partir de trechos de Freire (1996), sobre o papel do educador na sala de aula. O que objetivava era pensar na necessidade de escutarmos nossos alunos e de lhes dar voz. A realidade com a qual nos deparamos foi a da atitude de respeito do estudante em escutar tudo que o professor tem a dizer, até mesmo pela visão tradicional de ensino de que nós sabemos tudo, somos as detentoras do conhecimento e estávamos ali para tentar passar esse conhecimento a eles. Também lidamos com a baixa autoestima, o fato de eles não se sentirem capazes de aprender e o próprio respeito à autoridade, que no caso, éramos nós. Isso nos fez ver que fazer os recuperandos falarem não era uma tarefa fácil, mas que precisava ser constantemente desenvolvida, tendo em vista que não é apenas a nossa voz que deve ecoar na sala de aula. Escutar opiniões, relatos, anseios, tudo isso era necessário para que pudéssemos conhecer melhor nossos discentes e percorrer um caminho de ensino-aprendizagem mais significativo e relevante para eles. Desse modo, de que adiantaria ensinar-lhes a conjugação do verbo em presente do indicativo, se o que eles mais precisavam era perceber que também são detentores de conhecimento?

Além dos pontos pré-estabelecidos aos quais pedi para as alunas atentarem, outras reflexões foram surgindo no momento de discussão do texto, no grupo de estudos. Também percebo, ao ler esse texto novamente, já com o encerramento de todo o projeto, como nossa experiência se alinha com a de Labella-Sanchez (2012). Ao falar da boa estrutura da escola municipal a que atendia principalmente moradores de rua, a professora comenta que essa boa estrutura não era suficiente para garantir que os docentes se adaptassem àquela realidade. Desse modo, na opinião dela, as palavras essenciais para seu processo de inserção foram: “*profesionalismo, desacomodo, observación, comprensión y flexibilidad*” (LABELLA-SANCHEZ, 2012, p. 84). Essas palavras também podem ser utilizadas na prática que tivemos.

Vi o profissionalismo das professoras em pré-serviço em lidar com os imprevistos que aconteciam na APAC, principalmente no início do projeto, quando a escola ainda não tinha definido o nosso espaço de atuação, mesmo chateadas e até um pouco frustradas, como podemos ver no diário de Livia, sobre o problema dos horários que eu relatei brevemente no capítulo 1, na seção intitulada “O projeto de extensão no papel vs o projeto na prática”:

“Hoje foi um dia especialmente cansativo e desanimador. Uma confusão nos horários da escola impediu que o programa que tínhamos combinado fosse cumprido. Saí da UFV muito cansada de uma aula e fui para a APAC e não consegui dar aula. Além disso, foi cansativo porque já estava cansada do fim de semana de correria para preparar essas aulas. Espero que essa confusão não continue” (Trecho do diário de campo de Livia, 26/03/18)

Ou quando Thalita relata um episódio com o professor de Sociologia, que respondeu em cima da hora sobre a temática com a qual iria trabalhar:

“O contato com o professor foi algo que me deixou bastante irritada em um primeiro momento, pois como demorou muito a responder já não dava mais tempo de fazer a aula com a proposta do tema que foi sugerido, por isso usei o material da aula de numerais que foi elaborada para uma aula de matemática” (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

Esse episódio, inclusive, fez com que posteriormente o professor pedisse para não mais usarmos as aulas dele para o projeto, o que causou em nós um desconforto. Mesmo assim, elas não desistiram e encararam o desafio que lhes foi dado com bastante garra.

A desacomodação era uma constante em nossas atividades, considerando que não tínhamos um planejamento anual, apenas objetivos que guiavam o nosso projeto, mas sem saber o passo a passo de como colocá-los em prática. Isso significava que cada aula só podia ser preparada apenas depois de ministrada a anterior, de acordo com o que acontecia a cada semana e com o que o docente oficial da disciplina pedisse. E a proposta de não focar na língua e não seguir tópicos gramaticais também as tirava da zona de conforto, desafiando-as a cada dia.

A observação era um ponto importante, pois sem isso não conseguiríamos perceber o contexto com o qual estávamos lidando. Posso afirmar que essa prática permeou todo o projeto e em várias esferas, pois além da observação que as professoras em pré-serviço precisavam fazer para saber o que era mais relevante trabalhar, também tínhamos uma observação constante sobre nossas práticas. Livia cumpriu um papel

fundamental nisso, pois tinha mais experiência com o sistema prisional e ajudava às outras docentes em formação a perceberem o que podia ser melhorado. Durante esse tempo, eu via nela uma formadora de professores, mesmo ainda estando em formação. Sobre isso, em seu trabalho de conclusão de curso ela faz a seguinte reflexão, a partir da prática na APAC e de sua atuação enquanto formadora:

“Em uma das reuniões, ouvi da professora orientadora que eu estava formando duas novas professoras. Eu, graduanda em licenciatura, já formava outras professoras? Que susto e que responsabilidade! Ainda não havia pensado dessa maneira e, quando a ouvi, não conseguia tirar essa frase da minha cabeça: eu estava formando professores? Lembrei-me do dia que eu ouvi a primeira vez um aluno se referindo a mim como professora e a sensação foi igual: de surpresa e felicidade que se misturou com a sensação de que eu tinha descoberto meu lugar no mundo. Eu não lutava mais contra a possibilidade de assumir uma sala de aula e, agora, também não lutava mais contra a ideia de que eu estava formando duas pessoas. Eu, agora, sou três: enquanto sou aluna, sou também professora e, enquanto professora, sou formadora de outros professores” (Excerto do trabalho de conclusão de curso de Lívia)

A compreensão e a flexibilidade foram características que caminharam juntas, considerando o fato de que era preciso compreender aquele contexto e se adaptar a ele. Desse modo, sobre o uso de tecnologias digitais como computadores e *datashow*, uma das regras que se tornou necessária para evitar contratempos foi que a utilização desses materiais seria feita apenas em caso de extrema necessidade. Isso porque a APAC contava apenas com um *datashow*, que não era da escola, mas sim da Associação, e precisava ser reservado com antecedência. Além disso, para usá-lo gastava-se um tempo na instalação, já que o aparelho não ficava na sala de aula. Por fim, era importante termos uma prática em sala de aula que não nos deixasse acostumadas com o uso dessa ferramenta, visto que nem todos os lugares nos quais trabalhamos possuem esse recurso e que, mesmo nos lugares em que há *datashow*, devemos prever possíveis imprevistos e pensar em alternativas rápidas de substituí-lo.

Sobre isso, após fazer um resumo sobre o tema da sua primeira aula individual, Paloma relata em seu diário o que lhe aconteceu, fazendo com que eu fosse taxativa no que diz respeito ao uso dessas tecnologias:

“[...]Até então tudo detalhado, repassado algumas vezes na minha cabeça, perfeito. Contudo, não consegui um adaptador e na primeira coisa a dar errada eu já me desestabilizo – uma das coisas que eu mais preciso dar atenção, pois acaba por piorar a situação – eu teria 45 minutos para chegar a APAC, tempo mais que suficiente, porém, na busca pelo cabo acabei me atrasando para sair. Já nervosa, não encontrava as cópias com a letra da música, que eram importantes para a aula. Tive que passar

novamente na copiadora, o que aconteceu em mais alguns minutos de atraso, que é outra coisa que eu detesto. Na aula, o projetor não funcionou, voltei para o computador – serviria, já que éramos poucos – o som não estava saindo pela caixinha – outro problema, após resolver, tudo se encaminhou. Meu nervosismo de sempre, mas todos esses contratempos, creio eu, influíram de forma negativa na aula” (Trechos do diário de campo de Paloma, sem data)

Lívia também relatou o episódio em seu diário:

“Hoje foi a primeira aula da Paloma. Começamos um pouco mal porque teve um atraso de 10 minutos dela. Fiquei um pouco sem graça porque já era algo combinado há 10 dias. Outro fato foi ela se desesperar muito com tudo, fazendo de pequenos problemas grandes situações” (Trechos do diário de campo de Lívia, 10/04/18).

Essa situação foi discutida no grupo de estudos e a partir daí combinamos o uso do *datashow* apenas em último caso. E sobre a falta do equipamento e de outros recursos tecnológicos digitais, Paloma relata que:

“[...] As diferenças que vemos entre os cursos em que trabalhamos e as aulas na APAC são enormes, os recursos são um deles. Sempre podemos recorrer a internet para buscar uma imagem e projetá-la no datashow para dar o significado de uma palavra difícil de explicar na sala de aula. Na APAC não temos esses recursos e creio que isso é bom e nos faz adaptar a nossa realidade, que provavelmente será nossa realidade nas escolas em que daremos aulas. Essa experiência é muito significativa e está dando a nós uma experiência muito grande” (Trechos do diário de campo de Paloma, 20/05/2018).

Além disso, durante todo esse tempo tivemos que lidar com a flexibilidade, considerando os horários da APAC, as matérias que os professores tinham que ministrar, dentre outros imprevistos que surgiam, como a liberação da Secretaria de Educação do Estado das aulas, por conta da Copa do Mundo, portaria que saiu em cima da hora, diminuindo nosso tempo em sala de aula.

Apesar de essa instabilidade nos causar inicialmente medo e insegurança, por não termos a certeza de se conseguiríamos seguir até o final com o projeto, também nos fez amadurecer e nos ensinou a lidar de maneira mais tranquila com imprevistos.

A leitura de Labella-Sanchez (2012) também nos fez estabelecer duas regras fundamentais para nossas práticas: a comunicação em sala de aula ser todo o tempo em língua espanhola e não subestimarmos a capacidade de compreensão de nossos alunos. Determinar esses dois pontos foi essencial, pois há um preconceito com relação a educação de jovens e adultos e a dificuldade no aprendizado, já que muito do conhecimen-

to que estão adquirindo é em momento tardio. No entanto, isso não significa que não possam aprender e não possam ter as mesmas práticas que proporcionamos em outros contextos. Sobre isso, a autora expõe que

Probar los límites de los estudiantes, proponerles actividades más fáciles y otras veces más difíciles, explorar la oralidad en algunos momentos y la producción escrita en otros, me permitió evaluar sus principales facilidades y debilidades. Algo bastante común en los estudiantes de la EJA es que tienen la competencia oral mejor que la escrita, incluso en la lengua materna. Eso se confirmó en las primeras semanas de clase, principalmente con los estudiantes de la T4, ya que muchos aún presentaban dificultades en su proceso de alfabetización. Eso no llegó a ser un problema, pero no considerarlo podría ser un error²⁵ (LABELLA-SANCHEZ, 2012, p. 87).

No caso específico do nosso projeto, como nossas aulas não tinham como foco o ensino formal da língua espanhola, deixávamos livre para o aluno responder as atividades, tanto escritas quanto orais, em português ou em espanhol. Como o objetivo também era essa busca da identidade individual de cada um, acreditávamos que impor que as produções fossem em língua espanhola poderia intimidá-los e queríamos ver de que forma nossas atividades estavam contribuindo para essa busca.

Como já citei em outro momento, acredito que se tivéssemos seguido com o projeto no ano seguinte, poderíamos focar mais no ensino da língua, atrelando-o a outras temáticas, evidentemente.

No entanto, percebemos claramente que apesar da dificuldade de escrita com a língua materna, eles se sentiam muito à vontade nessas atividades, porque não tinham que expor na frente de todo mundo o que pensavam, sentiam etc. A participação oral em classe não era pouca. Como todo grupo, alguns falavam mais que outros, mas uma grande forma de expressão era a escrita e o desenho.

A partir de sua experiência, Labella-Sanchez também relata a importância de compartilhar a produção dos alunos com outras pessoas que não fosse apenas ela. Desse modo, as produções adotam a ideia de ser realizada “na escola” e não “para a

²⁵ “Provar os limites dos estudantes, propor a eles atividades mais fáceis e outras vezes mais difíceis, explorar a oralidade em alguns momentos e a produção escrita em outros, me permitiu avaliar suas principais facilidades e debilidades. Algo bastante comum nos estudantes da EJA é que têm a competência oral melhor que a escrita, inclusive na língua materna. Isso se confirmou nas primeiras semanas de aula, principalmente com os estudantes da T.4, já que muitos ainda apresentavam dificuldades no seu processo de alfabetização. Isso não chegou a ser um problema, mas não o considerar poderia ser um erro” (Tradução minha).

escola”, como nos aponta Geraldí (2003) e os discentes se sentem mais empolgados em realizá-las. Essa reação era justamente o que víamos com nossos estudantes. A empolgação que tinham ao ver que muitas das propostas seriam expostas para todos os deixava bem contentes. O exemplo maior foi o da Troca de Saberes, atividade que relatarei com detalhes abaixo.

Como citei brevemente no capítulo 1, na seção em que relato o projeto de extensão no papel e na prática, em julho de 2018 aconteceu na UFV a X Troca de Saberes, atividade que faz parte da Semana do Fazendeiro, o maior evento organizado pela universidade em parceria com a prefeitura de Viçosa e com outras cidades da Zona da Mata. O evento reúne pessoas de diversos lugares de MG e do país e conta com atrações e exposições de diversas áreas do conhecimento. A Troca de Saberes é uma das atividades que o compõe, sendo dividido em dois dias e tendo como objetivo promover uma roda de conversa com os visitantes, a fim de expor trabalhos realizados na Zona da Mata Mineira e de outras regiões e estados do país, além de propor uma troca de saberes, como o próprio título da atividade diz.

Como uma de nossas propostas com o projeto era divulgar entre a comunidade viçosense e dentro da universidade a existência da APAC e as atividades desenvolvidas na educação na prisão, mais especificamente, na escola onde atuávamos, propusemos para a direção da escola a participação na Troca de Saberes com a exposição de todo o material elaborado pelos alunos até aquela data e uma roda de conversa com os visitantes do evento, a fim de contar um pouco sobre a Associação, o trabalho que não apenas o nosso projeto, mas também o projeto “Transformando e reciclando sonhos”, faziam e outros trabalhos mais que foram realizados na escola.

Desse modo, nos dois dias de evento, contamos com a participação não apenas das professoras em pré-serviço, mas também dos docentes da APAC e da direção. Como costumava acontecer em atividades que envolviam o ato de divulgar a Associação e, principalmente, o talento dos estudantes no que diz respeito à arte manual, todos se mobilizaram para que a atividade desse certo e fosse um sucesso.

Lamentavelmente os alunos não podiam participar e nem ver de perto a repercussão da atividade, mas estavam muito contentes por saber que diversas pessoas veriam o material produzido por eles. Dessa vez, conseguimos envolver também o presídio, levando para a Troca o que os alunos de lá também produziram. No dia de buscar o material no local, eu mesma escutava os comentários dos privados de liberdade, atrás das grades: “Olha, tão levando nosso trabalho pra universidade”. Um deles, um pouco mais ousado, pois sabia que não podia ter contato direto conosco, ainda disse: “Valeu aí por ajudar a gente”.

Abaixo exponho algumas fotos tiradas nos dois dias de evento e faço um comentário geral sobre o que foi exposto e sobre a receptividade do trabalho.

Imagem 7 – Grande parte dos trabalhos que foram expostos na X Troca de Saberes, em julho de 2018



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nos dois dias da X Troca de Saberes, foram dois turnos de apresentação, nos quais os professores da APAC e as professoras em pré-serviço se dividiram em horários, para poder contar aos visitantes sobre as atividades realizadas na Associação e como os trabalhos expostos foram desenvolvidos. Apesar de a atividade ter contado como sábado letivo e, por isso, a participação do docente ter sido obrigatória, era possível perceber a disposição e o entusiasmo deles em unir o que foi realizado na escola com uma atividade da universidade. Do mesmo modo, as participantes do projeto de extensão se mostraram extremamente empolgadas e felizes de poder divulgar para tantas pessoas o que fazem. Esse evento foi sem dúvida um exemplo prático da importância de atividades de extensão voltadas para a comunidade e que envolvem de fato o ambiente externo ao campus e também o interno. Isso é essencial para que a população perceba que a universidade é de todos e que não é preciso ser estudante para ocupar

seu espaço, e que tampouco os trabalhos universitários devem ser divulgados apenas dentro do âmbito acadêmico. Precisamos estabelecer um diálogo maior com a comunidade, de modo que o campus universitário e tudo que ali é produzido se estenda à população e tenha a população como participante ativa. Por isso projetos de extensão como esse são essenciais.

Imagem 8 – Carro construído por um dos privados de liberdade com materiais reciclados



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Um dos trabalhos expostos e que mais chamava a atenção durante a Troca era o carro do Grupo de Escolta Tática Prisional (GETAP). Primeiro, pela perfeição do trabalho e por ter sido feito apenas com materiais reciclados. Segundo, porque muitos percebiam que a escolha do recluso em fazer a réplica desse carro vem da realidade na qual ele está inserido, evidenciando que não podemos ignorá-la em sala de aula.

Imagem 9 – Latões de tinta elaborados para a realização da coleta seletiva. Mesa feita de pedaços de madeira e garrafas de vinho. Quadro pintado pelos recuperandos



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O projeto “Transformando e reciclando sonhos”, idealizado por uma das professoras de português da APAC e que esteve em constante parceria com o nosso, foi responsável por mudar as ações da Associação no que se refere à conscientização dos alunos com relação à importância da coleta seletiva e à reciclagem de produtos usados no nosso dia a dia. Grande parte dos objetos que foram expostos na Troca era de material reciclado, assim como o material que foi elaborado no segundo semestre, para a culminância do projeto de extensão e que será apresentado mais adiante.

Imagem 10 – Maquetes elaboradas na aula de biologia



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Também estiveram expostas as maquetes construídas na aula de biologia, da APAC e do presídio, com base na discussão sobre a preservação do meio ambiente e a importância da conscientização sobre o uso da água, tema muito discutido em sala de aula por conta da constante crise hídrica vivenciada em Viçosa e a energia eólica como alternativa. Inclusive, o ventilador que pode ser visto ao fundo foi levado para exemplificar em um dos trabalhos como seria a produção de energia eólica.

É importante ressaltar que todos os trabalhos expostos foram elaborados a partir de conteúdos que estiveram presentes na sala de aula e contando com a boa vontade e animação dos discentes em realizá-los. Tudo foi elaborado por eles, sob orientação dos docentes, mas sem a dedicação dos estudantes em fazê-los nada disso seria pos-

sível. Isso nos mostra que diferente do perfil, geralmente apresentado pela mídia e comumente fazendo parte das rodas de conversa, de que os privados de liberdade são vagabundos, que vivem à custa do governo e só pensam no mundo do crime, estamos lidando com pessoas interessadas em aprender e, o mais importante de tudo, seres humanos que respeitam o trabalho do docente.

Desse modo, mais que divulgar as atividades da APAC, a X Troca de Saberes permitiu que essa visão fosse desmistificada. Ao longo dos dois dias de exposição, muitos dos visitantes relataram que tinham uma outra imagem dos privados de liberdade. Inclusive, lembro-me do diálogo de Lívia com uma das crianças que olhava admirada o carro da GETAP. Quando ela contou quem tinha feito o carro, a menininha imediatamente disse: “Mas quem é preso não é mau?”. A professora em pré-serviço, de uma forma muito didática, tentou desconstruir essa visão a partir de tudo o que tínhamos ali. E certamente, apesar da pouca idade, foi possível realizar alguma transformação na cabeça daquele ser.

E sobre esses dois dias Lívia relata em seu diário de campo:

“A troca de saberes foi uma experiência tão incrível. Conversamos com muita gente de fora de Viçosa, apresentamos os projetos e conheci muitas crianças maravilhosas.

Foi realmente uma troca de conhecimento, de fotografias, de momentos de reflexão e de muitas risadas. Claro que houve empecilhos, mas conseguimos contornar tudo e apresentar o que queríamos com a ajuda de uma corrente.

Muito feliz com tudo que podemos passar e receber” (Diário de campo de Lívia, 17/07/18).

Assim como Labella-Sanchez (2012) sinaliza, a alegria do seu público-alvo em atividades significativas e com objetivos estabelecidos que vão além de fazer algo para mostrar ao professor, acredito que também conseguimos proporcionar essa experiência aos nossos estudantes, dando mais significado ao que eles estudavam.

Em seu texto, a professora segue relatando atividades interdisciplinares com a disciplina de geografia e outras disciplinas mais, a partir da participação da escola onde atuava em um projeto internacional que envolvia Alemanha, Argentina, Brasil e Espanha. O projeto, intitulado “*El ayer en la actualidad – actuando para la Democracia*”, tinha como principal objetivo “*el fortalecimiento de la comprensión de los Derechos Humanos en esos países y reflexionar sobre el sentido de la democracia*”²⁶ (LABELLA-SANCHEZ, 2012, p. 90).

²⁶ “o fortalecimento da compreensão dos Direitos Humanos nesses países e reflete sobre o sentido da democracia” (Tradução minha).

Nesse contexto, surgiu um trabalho interdisciplinar envolvendo a figura de Che Guevara, personagem da história da América Latina que gera muitas curiosidades e mitos. Como atividade, após assistirem ao filme “Diários de Motocicleta” (Walter Salles, 2004), os alunos percorreriam os caminhos que Che fez pela América Latina com a criação do projeto pedagógico intitulado “*Con el Che por Latinoamérica*”, parafraseando o livro de Alberto Granado “*Con el Che por Sudamérica*” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2012).

Um dos pontos aos quais atentamos, ao discutir esse texto no grupo de estudos, foi justamente sobre esse trabalho, pois muito se assemelhava à proposta do projeto de extensão, já que tínhamos como foco a América Latina. Além disso, como nos foram passadas as aulas das outras disciplinas, estávamos no início das discussões sobre como propor essa interdisciplinaridade. Ver relatos práticos sobre o tema nos motivou a pensar que, sim, é possível realizar esse tipo de experiência e fazer da interdisciplinaridade algo recorrente.

Inicialmente, propus que poderíamos tentar fazer o mesmo caminho proposto por Labella-Sánchez²⁷ (2012), seguindo os caminhos de Che Guevara, no entanto, logo chegamos à conclusão de que os caminhos que percorríamos deveriam ter mais a nossa identidade.

Outro artigo que guiou nossas discussões no grupo de estudos, na verdade, como primeiro texto de discussão, foi “Educação em direitos humanos e formação de educadores” (CANDAUI; SACAVINO, 2013), pois se estamos falando em educação, principalmente dentro da educação na prisão, devemos discutir sobre direitos humanos na formação docente.

Como atividade prévia, pedi que as meninas lessem o artigo e pensassem nos desafios apontados pelas autoras. Também orientei que escolhessem uma charge, tirinha ou história em quadrinhos, em língua espanhola, que se relacionasse com a temática dos direitos humanos e, a partir desse material, refletissem em como usá-lo dentro de sala de aula.

Essa dinâmica foi proposta porque ainda não tínhamos começado as aulas na APAC e queria que elas iniciassem o exercício de relacionar teoria com prática, além de discutir a importância dessa temática dos Direitos Humanos dentro da Associação, já que os recuperandos precisam saber que possuem não apenas direitos no que se refere ao nível jurídico, mas também ao nível social. Isso significa dizer que o fato de terem cometido um crime não deve impedi-los de serem tratados com dignidade e terem acesso à saúde e à educação como qualquer outro indivíduo. Inclusive, uma das

²⁷ Agradeço a autora, que em 15 páginas relatou um trabalho tão importante e que tanto nos inspirou ao longo do ano.

frases presentes em uma das salas de aula da Associação e que nos faz refletir sobre o questionamento que a sociedade tem feito sobre os Direitos Humanos é “Se fosse possível examinar o homem por dentro, certamente não acharíamos nenhum inocente”, evidenciando que independentemente dos atos cometidos, todos devem ser protegidos.

Além disso, estamos vivendo um contexto em que cada vez mais se questiona a defesa dos Direitos Humanos. Na época dessa discussão, ainda não sabíamos exatamente os rumos que a política brasileira tomaria, mas ao longo do ano nossas atividades foram sendo desenhadas pensando na conjuntura política da qual fazíamos parte.

O artigo em questão inicia-se com um breve histórico dos Direitos Humanos, desde a sua promulgação pela ONU, em 1948, a nível internacional, até a Constituição de 1988, no Brasil, denominada “Constituição Cidadã” e que inclui de forma concreta os Direitos Humanos no país. No entanto, Candau e Sacavino (2013) pontuam que ter esses direitos assegurados na Constituição não os faz presentes na prática. De acordo com as autoras,

crece a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos Direitos Humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60).

Fica evidente, como dito anteriormente, ao relatar a importância de discussão dessa temática no grupo de estudos e na APAC, que uma das formas de mudança no modo de interpretar e internalizar os Direitos Humanos é por meio da educação. Sendo assim, por mais que eu soubesse que as professoras em pré-serviço já possuíam uma visão positiva sobre o tema, tratá-lo no grupo de estudos era uma forma de formalizá-lo em nossas atividades, conseqüentemente incluindo-o em nossas ações no projeto. Se os currículos dos cursos de licenciatura e os projetos de pesquisa e extensão também contemplassem esse tema, acredito que essa internalização se daria de forma mais natural nos ambientes escolares, como uma prática comum do dia a dia.

Candau e Sacavino discutem também a diferença entre os termos Educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, já que o primeiro dá a ideia de se referir “exclusivamente à introdução de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos, tanto no âmbito formal como não formal” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60), sendo que o objetivo não é fazer dessa temática apenas um conteúdo, mas sim inseri-la em nossas práticas cotidianas. Logo, a Educação em Direitos Humanos seria um modo imprescindível para o desenvolvimento dos Direitos

Humanos. Baseando-se em Fritzsche (2004), as autoras salientam que a Educação em Direitos Humanos “não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 61).

As autoras seguem relatando o posicionamento de um grupo de especialistas e educadores dos anos 90, na América Latina, que defendem os seguintes elementos para a promoção da educação em Direitos Humanos:

a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU; SACAVINO, 2012, p. 61 *apud* CANDAU, 2005).

Nos comentários que permearam nossa discussão, consideramos os elementos apontados por Candau e Sacavino (2012) que devem ser discutidos sobre a educação em Direitos Humanos. O primeiro elemento, sobre a visão integral dos direitos, foi discutido a partir da ideia de que o privado de liberdade perde seu direito de ir e vir, mas sem perder o direito de acesso à saúde, à educação, aos bons tratamentos, etc.

O segundo elemento, chamado pelas autoras de “nunca mais”:

Promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. Exige manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (CANDAU; SACAVINO, 2012, p. 62 *apud* SACAVINO, 2000a; MAGENDZO, 2000).

Desse modo, além da importância de levar para a sala de aula os diversos momentos históricos em que temos exemplos desses horrores, não apenas no Brasil, mas na América Latina, a começar por sua forma de colonização, também discutimos a necessidade de não trabalhar no sentido de inocentar e nem de culpabilizar os privados de liberdade. Um dos pontos que Livia sempre destacou, a partir de sua experiência nesse sistema, é que devemos falar sobre a criminalidade e os crimes da nossa sociedade em sala de aula, pois isso faz parte da nossa realidade. No entanto, como um local

de recuperação desses indivíduos, o que devemos fazer é discutir os caminhos que se pode seguir para o que aconteceu não volte a se repetir. Isso vale não apenas para os crimes cometidos pelos recuperandos, mas também para as barbáries que sofremos. É preciso lembrar e falar sobre isso, para que não volte a acontecer.

Sobre isso, Falcade-Pereira e Asinelli-Luz (2014) destacam que a escola prisional

*permite al estudiante detenido la oportunidad de transformación de sus objetivos de vida establecidos hasta entonces. Revisar los motivos que los/las lleva a la detención es una cuestión fundamental para establecer una educación acuerdo con la valoración de la persona y la promoción de la ciudadanía*²⁸ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 85)

Desse modo, no dia da nossa primeira reunião do grupo de estudos, Lívia tinha como tarefa contextualizar para as voluntárias o trabalho realizado no ano anterior. Um dos pontos que mais me chamou a atenção na descrição dela foi conscientizar as meninas de quem eram nossos alunos, a partir da seguinte fala: “Eles não são bandidos, eles são nossos alunos”. Evidenciando a forma como devíamos tratá-los.

No meu diário de campo, sobre esse dia, escrevi:

Na primeira reunião do projeto, a fala da bolsista ao descrever o trabalho realizado no ano anterior foi justamente essa. Eu não tinha dúvidas sobre como ela tinha certeza da importância do que estávamos fazendo, mas mais que isso, a importância que tinha pra gente. Ao explicar para as voluntárias as atividades que seriam feitas e a importância delas nesse processo, enfatizei que elas tinham sido escolhidas por serem muito humanas. Uma delas imediatamente começou a chorar e o choro se deu ao longo da reunião. Refletimos sobre os direitos humanos e a necessidade de discutirmos isso nos dias atuais (Trecho do meu diário de campo, 05/03/2018).

Retomando o artigo, um outro elemento é a formação de sujeitos de direito e atores sociais, que implica não apenas o ato de ter conhecimento dos Direitos Humanos, mas também de ter práticas para que esses Direitos valham. Acredito que o projeto de extensão contribuiu para essa prática no que diz respeito à formação docente, pois se não tivéssemos tido a possibilidade de inserção na educação na prisão, muito provavelmente seguiríamos com a mesma visão que muitos têm do ambiente prisional. Eu mesma, na época da graduação, me lembro que um professor de literatura queria levar

²⁸ “permite ao estudante recluso a oportunidade de transformação de seus objetivos de vida estabelecidos até então. Revisar os motivos que os/as leva à detenção é uma questão fundamental para estabelecer uma educação de acordo com a valoração da pessoa e a promoção da cidadania” (Tradução minha).

um projeto de extensão de “Contos de Mitologia” para os presídios. Quando escutei isso dele, na hora pensei que não teria coragem, pois seria um risco para a minha vida. Esse preconceito não era só meu, pois Thalita descreveu em seu diário de campo que ficou surpresa com a APAC e a estrutura do local:

“O local em si é extremamente organizado e bem arrumado/distribuído. Me chamou a atenção a quantidade de livros disponíveis e a estrutura do local”. (Trecho do diário de campo de Thalita, 14/03/2018)

Em outro momento, a professora comenta sobre o impacto que estar na APAC causou na vida dela:

“Estar na APAC está me ajudando a me tornar uma professora melhor, mas me ajuda principalmente a ser um ser humano melhor, a me deixar ver o melhor das pessoas, a romper estereótipos e preconceitos, a restaurar minha esperança na educação e na educação para os direitos humanos”. (Trecho do diário de campo de Thalita, 09/07/2018)

No final do projeto, as três relataram que faziam questão de divulgar a todos os parentes e amigos o que era trabalhar na educação na prisão e que faziam isso com o intuito de desmistificar o imaginário de como eram os privados de liberdade e o lugar em que estão. Ou seja, mais que a atuação em sala de aula, o projeto também proporcionou essa consciência prática que o terceiro elemento propõe.

O quarto e último elemento se refere ao empoderamento individual e coletivo, sobre isso as autoras dizem que

Uma educação que promova o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados [...]. Essa perspectiva supõe potencializar grupos ou pessoas que historicamente têm tido menos poder na sociedade e se encontram dominados, submetidos, excluídos ou silenciados na vida cotidiana e nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais. O empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas, que a educação em Direitos Humanos deve promover, afirmar e desenvolver (CANDAU, SACAVINO, 2013, p. 62).

Apesar de não ter dados específicos da APAC, historicamente, quem vai para a cadeia são em sua maioria negros, de baixa renda e com baixa escolaridade. Ao prepararmos futuros docentes para atuarem na educação na prisão, com as especificidades que esse ambiente pede, estamos preparando nossos professores para a promoção de seus alunos ao empoderamento a nível pessoal, tendo em vista que ao fazer parte de um

sistema carcerário como privados de liberdade, eles acabam por perder sua identidade, como ressalta Barreto, ou melhor dizendo, ganham uma nova identidade: a de bandido e para marcá-la há esse ritual do corte de cabelo e do uso de roupas apropriadas, como também já foi explicitado na seção anterior:

As roupas uniformizadas, assim como os cortes de cabelo e as medidas de tratamento padronizadas para diferentes tipos de sujeito, são reflexos da perda da individualidade. Os indivíduos, sempre possuidores de personalidade e comportamento próprios, são igualados somente por terem cometido algum tipo de crime (BARRETO, 2006, p. 589).

E por isso um dos objetivos do projeto de extensão foi a busca da identidade individual dos recuperandos, em que trabalhamos, como as próprias autoras sugerem, a nível pessoal, “com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 62 apud SACAVINO, 2002b). Desse modo, diversas atividades propostas e que estão sendo descritas aqui eram pensadas a partir do desenvolvimento desses aspectos.

No âmbito social, o trabalho se deu no nível macro, com a formação das futuras professoras para o contexto da educação na prisão a partir dos Direitos Humanos e no nível micro, que foi aplicar isso, de modo que todos os envolvidos no ambiente escolar colocassem em prática a educação em Direitos Humanos, não apenas relacionada à permanência desses Direitos aos privados de liberdade, como algo real nesse ambiente, mas à própria discussão das violações que vivemos ao longo da história e que às vezes naturalizamos. Isso significa perceber que não devemos apenas olhar para a nossa ferida, mas também para a do outro e refletir sobre formas de transformações sociais que permitam que grupos minoritarizados ganhem força e façam parte de ambientes que historicamente não ocupam. Ao propor a formação de professores voltada para esses grupos, com suas especificidades, estamos pensando na ocupação dessas pessoas no âmbito universitário, em concursos, etc. Não se trata da educação pela educação, mas da educação pela transformação.

Especificamente, sobre a formação de professores em Direitos Humanos, Candau e Sacavino sinalizam a necessidade de se pensarem processos formativos que envolvam

a utilização de metodologias ativas e participativas, o emprego de diferentes linguagens, a promoção do diálogo entre diversos saberes, são componentes presentes ao longo de todo o processo que deve ter como referência fundamental a realidade social e as experiências dos participantes (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64).

Esse processo formativo se relaciona bastante com a visão freiriana de educação, e, conseqüentemente, com o desenho do nosso projeto de extensão e, inclusive, com a metodologia que envolve esta pesquisa. Em todos eles, as experiências dos participantes são fundamentais para guiar o trabalho. Além disso, podemos afirmar a partir das atividades desenvolvidas na APAC que proporcionamos um diálogo com os diversos saberes, de forma interdisciplinar em muitos casos, com uso de diversas linguagens e sempre pensando na formação das professoras e dos alunos para uma transformação social.

Um dos exemplos desta pesquisa, que será descrito no capítulo 5, é o coletivo *Nuevos Caminos*, com trabalhos expostos na Culminância do projeto e que denunciou o racismo como uma das violações as quais os recuperandos são vítimas, promovendo uma reflexão a partir do material produzido.

Além disso, outra afirmação feita pelas autoras e que diz respeito à proposta desta pesquisa é de que “contextos específicos necessitam também de abordagens próprias” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64), salientando que a formação de professores deve ser pensada considerando os diferentes contextos de atuação. No entanto, elas afirmam que “o enfoque metodológico deve sempre privilegiar estratégias ativas que estimulem processos que articulem teoria e prática, elementos cognitivos, afetivos e envolvimento em práticas sociais concretas” (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64), características essas que fazem parte das atividades propostas no projeto de extensão e que visavam à formação das alunas de graduação em Licenciatura em Português-Espanhol.

Por fim, Candau e Sacavino (2013) pontuam alguns desafios da educação em Direitos Humanos, sendo eles: 1. Desconstruir a visão comum sobre os Direitos Humanos; 2. Assumir uma concepção de educação em Direitos Humanos e explicitar o que se pretende atingir em cada situação concreta; 3. Articular ações de sensibilização e de formação; 4. Construir ambientes educativos que respeitem e promovam os Direitos Humanos; 5. Incorporar a educação em Direitos Humanos no currículo escolar; 6. Introduzir a educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de educadores. Como tarefa do grupo de estudos, as alunas deveriam refletir sobre tais desafios, associando-os ao nosso contexto específico.

O primeiro desafio é, sem dúvida, o que mais se aproximou do nosso trabalho, tendo em vista que o senso comum trata os Direitos Humanos como a proteção a bandidos. Desse modo, enfatizamos a importância em divulgar o nosso projeto de extensão, para que pudéssemos desmitificar essa afirmação. Inclusive, acredito que com a participação na X Troca de Saberes tenhamos conseguido fazer um pouco disso.

Além do mais, o próprio ato de relatar para as pessoas a nossa volta sobre a existência da APAC, como funciona, as atividades que ocorrem lá e no presídio, tudo isso são formas de fazerem as pessoas verem com outros olhos esse mundo.

Mesmo com o término do projeto, hoje já morando longe de Minas Gerais, atuando como professora da UFRN, faço questão de sempre relatar as experiências vividas e vejo a surpresa das pessoas, principalmente quando digo que o lugar mais seguro onde atuei foi no sistema prisional. Outras formas de divulgação estão nas diversas participações em eventos científicos²⁹ e publicações³⁰ realizadas, com o intuito de desmistificar o ensino dentro do contexto prisional.

Sei que outras possibilidades mais de divulgação deste trabalho que envolve pesquisa, extensão e ensino surgirão. Ademais das outras oportunidades de projetos na área.

De volta ao texto, os desafios 4 e 6, que estão diretamente associados, também permitiram que pudéssemos discutir a importância de projetos de extensão como esse, que envolva a formação docente e uma escola regular. Desse modo, a promoção da formação de professores em Direitos Humanos ultrapassa a teoria e atua na prática. Por fim, ao descrever os planos de aula e as atividades realizadas voltarei a discutir sobre como nosso trabalho foi desenhado levando em conta a educação em Direitos

²⁹ XII Encuentro de Profesionales de Español de MG/VII Seminario APEMG/I Encuentro de Profesores de Español del Sudeste, com o trabalho intitulado: “Eu, latino-americano”, comunicação apresentada por Livia e eu, em Belo Horizonte-MG, na UFMG, em maio/2018;

X Congresso Brasileiro de Hispanistas, com o trabalho intitulado: “Eu, latino americano: formação docente na APAC de Viçosa”, comunicação apresentada por mim, em Aracajú-SE, na UFS, em agosto/2018;

Simpósio de Integração Acadêmica da UFV, em outubro/2018;

VII Encontro Nacional das Licenciaturas/VI Seminário PIBID/I Seminário do Residência Pedagógica, com o trabalho intitulado: “Formação de professores para grupos minoritarizados: relato de um projeto de extensão com privados de liberdade”, comunicação apresentada por mim, em Fortaleza-CE, na UFC, em dezembro/2018;

Seminário Internacional “O espanhol no contexto de integração latino-americana: interculturalidade, diversidade linguística, políticas linguísticas e ensino”, com o trabalho intitulado: “Formação de professores, para privados de liberdade: língua espanhola, interdisciplinaridade e a busca da identidade latino-americana”, comunicação apresentada por mim, em Salvador-BA, na UFBA, em julho/2019;

Exposição “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana”, com fotos de Raoni Garcia, aluno do curso de Geografia e também fotógrafo, no hall da Biblioteca Central da UFV, juntamente com o evento organizado pela professora do Departamento de Ciências Sociais, Rogéria Martins, intitulado “Educação na cela: diálogos e possibilidades”, em julho/2019.

³⁰ Capítulo de livro publicado *Vidas em curso no cárcere: experiências de estudos do universo prisional* (MARTINS; FRAGA, 2018), intitulado “Eu, latino-americano: experiência docente na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) de Viçosa”; Trabalho de Conclusão de Curso de Livia, intitulado “Para ser tem que estar sendo: experiência docente e de formadora de professores no sistema prisional” (SOARES, 2018).

Humanos.

Com relação à tarefa de levar uma charge, tirinha ou história em quadrinhos para trabalhar a temática dos Direitos Humanos, todas as três optaram por tirinhas da Mafalda, personagem criada pelo argentino Quino. Acredito que essa escolha tenha se dado por Mafalda ser uma personagem sempre presente nas salas de aula de língua espanhola e por sempre trazer temáticas tão atuais, apesar de sua criação ter sido na década de 60. Infelizmente não tenho registradas quais tirinhas foram escolhidas e nem os comentários que fizemos na época.

Em maio de 2018, voltamos a tratar no grupo de estudos sobre a temática dos Direitos Humanos, dessa vez de forma mais direcionada à educação na prisão, a partir da leitura do artigo “*La educación como derecho humano para presos en Brasil*”, de Ires Falcade-Pereira e Araci Asinelli-Luz (2014). Não houve nenhum direcionamento específico para guiar a leitura, apenas nos dedicamos a discutir as partes que nos chamaram a atenção.

Na introdução já nos deparamos com a problematização do fato de o sistema carcerário brasileiro ainda se basear no modelo de gestão de vigiar e punir (FOUCAULT, 2014). Essa punição vem não apenas pelo modo como o cumprimento das penas acontece, mas também pelo tratamento hostil que recebem dentro e fora da cadeia. Desse modo, trouxemos para discussão o modelo da APAC, que propõe um outro tipo de pagamento de pena. Além dos trabalhos que devem realizar dentro da Associação, frequentar a escola é uma atividade obrigatória, por exemplo, diferente do que acontece no presídio. Mesmo que a escola seja um lugar de remissão de pena, o que vemos é a oportunidade que o estudante tem de poder tomar outros caminhos que não seja o mundo do crime.

Proporcionar ao privado de liberdade trilhar diferentes caminhos faz-se importante, tendo em vista que, como relatam as autoras, baseadas em Sá (1998), são vários os efeitos que o encarceramento causa ao indivíduo, dentre eles estão:

*la pérdida de la identidad y la adquisición de una nueva identidad, el sentimiento de inferioridad, el empobrecimiento psíquico, la infantilización y la regresión. El empobrecimiento psíquico acarrea, entre otras cosas: el estrechamiento del horizonte psicológico, la pobreza de experiencias, las dificultades de elaboración de planos a medio y largo plazos*³¹ [...] (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 75 *apud* SÁ, 1998).

³¹ “a perda da identidade e da aquisição de uma nova identidade, o sentimento de inferioridade, o empobrecimento psíquico, a infantilização e a regressão. O empobrecimento psíquico acarreta, entre outras coisas: a diminuição do horizonte psicológico, a pobreza de experiências, as dificuldades de elaboração de planos a médio e longo prazos” (Tradução minha).

Se queremos discutir sobre a eficácia dos presídios e das punições no Brasil, devemos revisar não apenas o Código Penal, mas também os efeitos que esse encarceramento causa nos recuperandos.

Alguns desses efeitos já foram comentados aqui, como a perda da identidade e a importância de trabalhos voltados para essa busca, como o projeto de extensão proposto. No entanto, pudemos contar com uma abertura da direção, não apenas da escola, mas da própria Associação, tendo em vista o método que ali é empregado, diferente do modelo do vigiar e punir (FOUCAULT, 2014). Inclusive as atividades do projeto tentaram ser estendidas ao presídio de Viçosa, mas sem êxito pela quantidade de burocracias e impedimentos que a direção colocava. Dessa forma, posso afirmar que esta pesquisa se deu de certa forma em um lugar privilegiado.

No entanto, devemos lembrar que existe a possibilidade de atuação por parte de nossos futuros professores nesse contexto, que não é o da APAC e o contato com pesquisas e projetos que visam à educação na prisão são importantes para o docente estar mais preparado ao assumir a sala de aula.

Seguindo com a discussão do artigo, as autoras apresentam alguns pontos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e o artigo 10 do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, sobre os direitos dos privados de liberdade, seguido de uma seção apenas sobre os direitos fundamentais da pessoa detida, evidenciando que

Los derechos humanos de las personas detenidas se encuentran consagrados en documentos internacionales que prohíben la tortura, el tratamiento deshumano y degradante, además de determinar la separación entre demandados y condenados, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, el tratamiento diferenciado de los adolescentes y la función resocializadora de la pena³² (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 76).

Apesar de nessa fase do projeto de extensão as alunas já terem visto na vivência quais são esses direitos, o texto serviu para indicar os documentos que os garante, mostrando que a situação vista na APAC não deve ser uma exceção à regra. Eu mesma, em diversas reuniões pedagógicas, que reúne docentes da APAC e do presídio, assim como a direção dos dois lugares, presenciei relatos que mostravam os maus tratos por

³² “Os direitos humanos das pessoas detidas se encontram consagrados em documentos internacionais que proíbem a tortura, o tratamento desumano e degradante, além de determinar a separação entre demandados e condenados, jovens e adultos, homens e mulheres, o tratamento diferenciado dos adolescentes e a função resocializadora da pena” (Tradução minha).

parte dos agentes penitenciários, que atrasavam para buscar os alunos para irem ao banheiro, já que existia um horário só para isso. Como consequência, os alunos optavam por não beber muita água, para não sentir vontade de usar o banheiro.

E sobre o próprio direito de acesso à educação dentro dos sistemas penitenciários, as autoras destacam que

En Brasil, la cuestión de la educación pública todavía es un problema que debe ser enfrentado con absoluta prioridad. De ese modo, el sistema de detención, la oferta de escolarización, aunque hay una ley y discusiones internacionales, ocurre y se organiza de forma precaria, siendo reciente la definición de las Directrices Nacionales de Educación en las prisiones. En algunos estados brasileños ellas están en fase de implementación, mientras que en otros, como los estados de Paraná, Rio de Janeiro y Minas Gerais, la escuela de detención ya se encuentra bajo la gestión del estado y, por eso, su implementación ocurre conforme a las posibilidades, limitaciones políticas e intereses locales³³ (FALCADEPEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 79).

Como é possível perceber, Minas Gerais é um dos estados em que as escolas nos presídios ocorrem a partir da gestão do estado. De acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões, que tem como objetivo “apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário”³⁴, apresenta como ações: “a elaboração dos Planos Estaduais de Educação nas prisões; a oferta de formação continuada para Diretores de estabelecimentos penais, Agentes Penitenciários e Professores e a aquisição de acervo bibliográfico”³⁵.

Na época³⁶, o que víamos acontecer na prática era que a SEE assumia as escolas nos presídios, classificando-as como EJA, mas sem considerar as especificidades da educação na prisão, ou seja, a formação continuada que acontecia não era voltada para esse público específico, mas sim para o ensino regular. Tampouco chegava acervo bibliográfico, e os livros que compunham a biblioteca da escola vinham de doações. As coleções que faziam parte do acervo eram referentes ao PNL 2014, de acordo com

³³ “No Brasil, a questão da educação pública ainda é um problema que deve ser enfrentado com absoluta prioridade. Desse modo, o sistema de detenção, a oferta de escolarização, ainda que exista uma lei e discussões internacionais, ocorre e se organiza de forma precária, sendo recente a definição das Diretrizes Nacionais de Educação nas prisões. Em alguns estados brasileiros elas estão em fase de implementação, enquanto que em outros, como os estados de Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a escola de detenção já se encontra sob a gestão do estado e, por isso, sua implementação ocorre conforme as possibilidades, limitações políticas e interesses locais” (Tradução minha).

³⁴ Informações retiradas do site do Governo Federal.

³⁵ Informações retiradas do site do Governo Federal.

³⁶ Atualmente capacitações promovidas pelas próprias APACS e voltadas para a educação na prisão vêm acontecendo.

as áreas pré-estabelecidas pelo edital. A falta de caixa escolar também era um fator que sempre prejudicava a escola, e muitas vezes se fazia uma vaquinha para arcar com custos de materiais básicos.

As autoras também salientam a importância do envolvimento da sociedade para o regresso dos privados de liberdade ao grupo social, a partir da Lei de Execução Penal (LEP) de 1984. Desse modo, políticas educacionais que incluam a formação de professores e a formação continuada de professores para a educação na prisão é uma forma de colocar à vista essa temática, evidenciando que nós temos um papel fundamental na ressocialização do recuperando. Elas ressaltam ainda que educar em um espaço onde o estudante mora, trabalha, estuda e longe do padrão de convívio social que temos, estando sempre fechados e tendo suas vidas monitoradas 24 horas por dia, exige que o docente compreenda esse espaço e essa dinâmica, de modo a obter sucesso nas atividades propostas e no objetivo maior, que é a ressocialização do reeducando.

FALCADE-PEREIRA e ASINELLI-LUZ (2014) também se dedicaram a apresentar dados numéricos sobre a população carcerária no Brasil, de acordo com a INFOPEN 2012. Apesar de esta pesquisa ter apresentado dados mais recentes, de 2016, na época em que discutimos o artigo, esses dados nos serviram para afirmar uma vez mais que estamos lidando com um grupo minoritarizado, já que o fato de grande parte da população privada de liberdade no Brasil não ter terminado o ensino fundamental “*refuerza que la ausencia de la escolaridad es un factor de exclusión social relativa al mundo del trabajo*”³⁷ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 81-82).

Outros pontos importantes foram a apresentação dos termos da Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social da ONU, que se refere à educação nas prisões, enfatizando a obrigatoriedade do acesso à educação; o apoio da administração e da gestão penitenciária; o incentivo a atividades culturais e criativas, que desenvolva a capacidade de expressão dos alunos; a participação da comunidade externa, etc.

As autoras também destacam a realidade difícil da educação na prisão no Brasil, tendo em vista que “*aún no hay una propuesta curricular específica para atender a este público*”³⁸ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 84), o que mais uma vez evidencia a importância de trabalhos como este. No entanto, apenas isso não é suficiente para uma mudança na realidade da educação na prisão:

³⁷ “reforça que a ausência da escolaridade é um fator de exclusão social relativa ao mundo do trabalho” (Tradução minha).

³⁸ “ainda não há *uma proposta curricular específica para atender a este público*” (Tradução minha).

Así, para atender a la perspectiva del desarrollo humano, la iniciativa de promover la educación de calidad junto al sistema de detención, para personas detenidas, deberá estar sustentada por un proyecto pedagógico en el cual todos/as los/las involucrados/as (docentes, estudiantes, currículo, Proyecto Político Pedagógico, material didáctico, recursos pedagógicos, gestores públicos, sistema de detención, Ministerio de Educación, Secretarías de Educación y otros), estén volcados para la reconstrucción del conocimiento (Demo, 2004) y para preparación de la vida³⁹ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 85).

Outro ponto de destaque é o fato de que a educação não pode ser vista como um privilégio oferecido a quem tem bom comportamento. No caso da APAC, o próprio fato de já estarem ali indica um tipo de privilégio e apesar de os recuperandos serem obrigados a irem às aulas, não era difícil ver casos em que o discente não estava presente em sala de aula por ter infringido alguma regra, evidenciando o que as autoras criticam.

Por fim, como reflexões finais propostas pelas autoras e que se alinham com o que venho discutindo ao longo dessas páginas,

Las personas detenidas no pueden ser tratadas como “invisibles” por el resto de la sociedad, mucho menos estigmatizadas por los medios de comunicación. Son ciudadanos y ciudadanas que tienen sus derechos suspendidos temporalmente, pero sujetos de derechos y deberes, sin embargo carecen de inversiones, políticas públicas de aplicación, con garantías de volver a la convivencia familiar y social⁴⁰ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 87).

Por isso, a proposta de inclusão nos currículos formativos nos cursos de licenciatura sobre as práticas na educação na prisão contribui para dar maior visibilidade a esse público. Além disso, em consonância com Labella-Sánchez (2012) e Candau e Sacavino (2013), baseadas em Freire (2009), Falcade-Pereira e Asinelli-Luz afirmam:

Creemos que la educación abriga en sí el potencial de transformación

³⁹ “Assim, para atender à perspectiva do desenvolvimento humano, a iniciativa de promover a educação de qualidade junto ao sistema de detenção, para pessoas encarceradas, deverá estar sustentada por um projeto pedagógico no qual todos/as os/as envolvidos/as (docentes, estudantes, currículo, Projeto Político Pedagógico, material didático, recursos pedagógicos, gestores públicos, sistema de detenção, Ministério da Educação, Secretarias de Educação e outros), estejam voltados para a reconstrução do conhecimento (Demo, 2004) e para a preparação da vida” (Tradução minha).

⁴⁰ “As pessoas privadas de liberdade não podem ser tratadas como “invisíveis” pelo resto da sociedade, muito menos estigmatizadas pelos meios de comunicação. São cidadãos e cidadãs que têm seus direitos suspendidos temporalmente, mas sujeitos de direitos e deveres, no entanto necessitam de investimentos, políticas públicas de aplicação, com garantias de voltar à convivência familiar e social” (Tradução minha).

*individual y social, así, el/la educador/a debe trabajar con la (re) construcción de la identidad social y del autoestima del/a educando/a, y ésta será imprescindible para movilizarlo/la para el aprendizaje constante*⁴¹ (FALCADE-PEREIRA; ASINELLI-LUZ, 2014, p. 85).

E é por também acreditar nesse objetivo de educação que a proposta do projeto de extensão para a atuação das professoras em pré-serviço previu durante todos os meses de trabalho um espaço não apenas de pesquisa e de prática docente, mas também um espaço de reflexão sobre a nossa atuação dentro e fora da sala de aula. Esse espaço, que não necessariamente compunha um espaço físico, era integrado por seres humanos com um propósito em comum: a mudança por meio da educação e apesar de hierarquicamente assumirmos papéis diferentes no projeto, na prática o que se via era um aprendizado mútuo, sem lugar para dizer que uma sabia mais que a outra.

No próximo capítulo me dedico a discutir sobre a importância de se trabalhar a busca da identidade latino-americana, tanto na formação docente quanto no ensino regular, explanando como isso foi levado para o grupo de estudos.

⁴¹ “Acreditamos que a educação abriga em si o potencial de transformação individual e social, assim, o/a educador/a deve trabalhar com a (re)construção da identidade social e da autoestima do/a educando/a, y esta será imprescindible para o/a mobilizar para o aprendizado constante” (Tradução minha).

CAPÍTULO 4 – *MUÉVETE AMÉRICA LATINA*

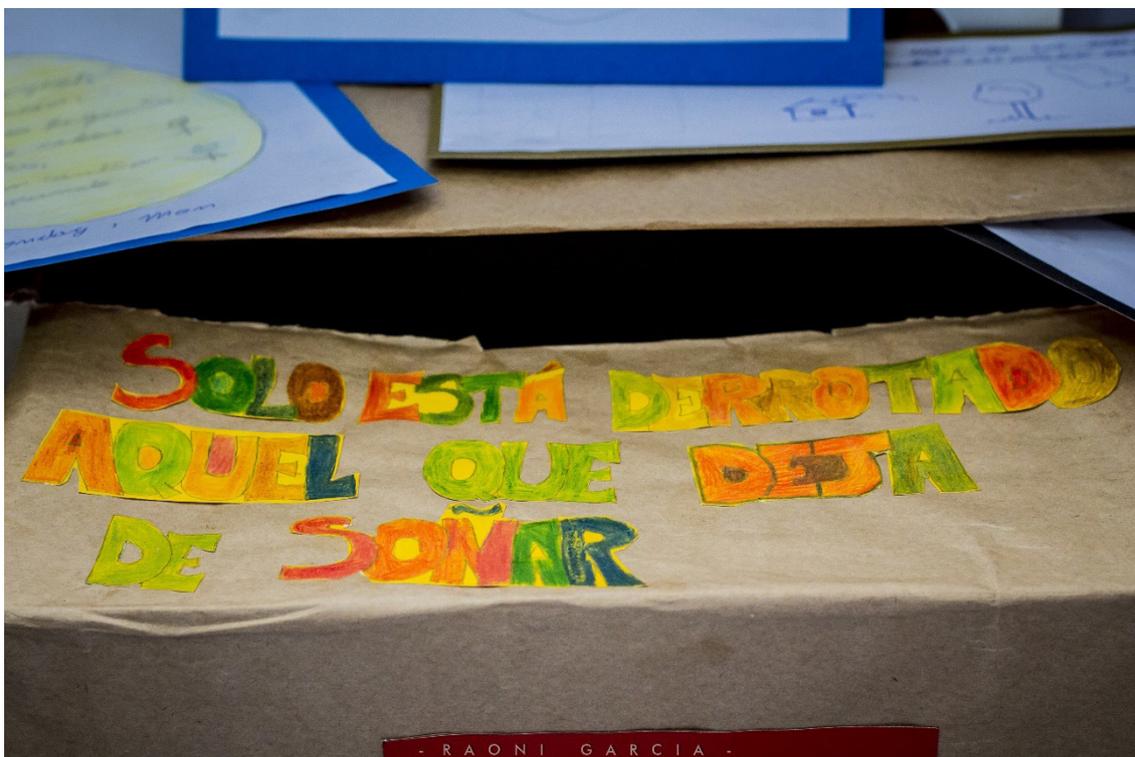


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

“Rosa que carrega seu espinho
Que pode me machucar, mas não importo com minha dor
Porque você pode me trazer muito amor”.
(Trecho da “Ode a Rosa”, de um dos alunos da APAC)

A costura deste retalho da colcha se dá considerando o propósito do projeto de extensão “Eu, latino-americano”. Como nosso objetivo era proporcionar a busca da identidade latino-americana dos reeducandos da APAC, isso só seria possível se tivéssemos uma boa bagagem teórica para auxiliar-nos na elaboração de atividades que tivessem esse intuito.

Sendo assim, exponho neste capítulo alguns pontos que considero importante para se refletir sobre a busca da identidade latino-americana e na segunda seção aponto como relacionei o que foi discutido na primeira seção com os textos teóricos lidos no grupo de estudos e a prática nas aulas da Associação.

4.1 A BUSCA DA IDENTIDADE LATINO-AMERICANA

Como comentei no capítulo 1, seção 4, em que descrevo o projeto de extensão, coloquei como continuidade das atividades o trabalho com a América Latina, no entanto, considerando uma abordagem diferente da proposta no projeto voluntário, tendo em vista que a fragmentação que fizemos no ano anterior, focando muito em questões geográficas, não foi suficiente para traduzir o significado de América Latina.

Percebi, então, que eu mesma, enquanto professora de língua espanhola, não sabia muito sobre a América Latina, embora me sentisse latino-americana e soubesse perfeitamente que fazia parte desse todo. Mais que isso, cada contato meu com outros latino-americanos, seja no Brasil ou em seus países, fazia com que eu sentisse essa identidade latino-americana mais de perto.

Apesar desse pertencimento já ser um importante passo, trabalhar com a formação de professores e, mais que isso, com um projeto que tivesse como temática principal a busca da identidade latino-americana, me exigia ler e me aprofundar mais no nosso universo.

A América Latina possui 20 países e 11 territórios que não são considerados países por não serem independentes. Para Quental (2012), um dos pontos em comum entre eles é o fato das línguas oficiais derivarem do tronco linguístico do latim. “O conceito de América Latina derivou da noção de latinidade, expressão elaborada na França como forma de rivalizar, com Inglaterra e Alemanha, a hegemonia na Europa” (MIGNOLO *apud* QUENTAL, 2012, p. 46). No entanto, é preciso sinalizar que o autor ignora as línguas indígenas que já estavam presentes aqui muito antes da colonização. Além disso, há territórios em que a língua oficial é o holandês, como é o caso do Suriname ou o inglês, como é o caso da Guiana Inglesa. Ou seja, ainda há muito o que se discutir sobre o que vem a ser a América Latina.

Dar ênfase apenas a aspectos geográficos é uma atividade comum em aulas de espanhol quando se fala da América Latina. No entanto, a designação está relacionada também a outros aspectos.

De acordo com Quental,

O conceito de América e, posteriormente, América Latina, é uma construção semântica com implicações políticas, econômicas, epistêmicas e éticas que surgiu e se impôs, em detrimento de conceitualizações e denominações originárias deste mesmo continente (QUENTAL, 2012, p. 53).

Quental (2012) aponta que somos acrílicos ao considerar o conceito de América Latina apenas como recorte geográfico, pois desse modo interpretamos de forma equivocada os fatos ocorridos nesses Estados-membros, fazendo-os parecer naturais.

Já Brandalise *apud* Irineu (2014) refuta a criação do termo latinidade, afirmando que

tem ‘história própria’ [e] surge na história das Américas para servir de ‘instrumento simbólico’ em afirmação de uma identidade de um povo em busca de sua autonomia e reconhecimento político entre as demais nações do mundo (BRANDALISE *apud* IRINEU, 2014, p. 22).

Para Irineu (2014, p. 23), o conceito de cultura latina é “objeto de complexa interpretação e compreensão”, atrelando esse fato à imagem que ainda se constrói da América Latina ou, a falta de imagem, já que ainda existe um certo silenciamento com relação ao trabalho com a América Latina dentro das aulas de língua espanhola.

Ao longo dos meus anos de graduação e ainda depois de formada, percebia que muitos brasileiros com quem conversava não achavam que o Brasil fazia parte da América Latina. Não considero esse fato como falta de conhecimento ou má qualidade na educação. Para mim, isso é fruto do silenciamento mencionado por Irineu e que também faz parte das licenciaturas em Letras, considerando-se que, em grande parte, acabam por valorizar mais as culturas europeia e norte-americana.

Pensando especificamente na formação docente, os futuros professores acabam por prestigiar em sala de aula tais culturas, em detrimento da multiculturalidade da América Latina. Esse prestígio pode vir de crenças que o próprio discente carrega sobre a aprendizagem da língua e/ou a partir do material e das variantes que são impostas pelo professor. O silenciamento, que então perpassa o ensino, “contribui para a construção e a disseminação de objetos de representações que circulam, discursivamente, revelando crenças de determinados grupos sociais” (IRINEU, 2014, p. 24).

Em consonância com esse silenciamento da América Latina, vivenciamos, no Brasil, também um apagamento da importância de se aprender a língua espanhola no ensino regular. Contudo, além de fazermos fronteira com países que têm o espanhol

como língua oficial, também fazemos parte da América Latina e saber a língua dos países vizinhos é uma forma de integração latino-americana que ainda não alcançamos. Se antes contávamos com a Lei 11.161, publicada em 2005, que tornava a oferta do espanhol obrigatória no Ensino Médio, com a aprovação da Lei 13.415, de 2017, essa oferta passou a ser facultativa, permitindo que várias escolas tirassem a língua espanhola de sua grade e, conseqüentemente, contribuindo para um apagamento e silenciamento ainda maior da América Latina.

Esse silenciamento também pode ser visto em materiais que vão para a sala de aula. Embora os editais do PNLD estabelecerem como critério que os livros do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) devam apresentar textos de diferentes países, Lucilena Lima, no artigo “Representações sobre a América Latina em livros didáticos de Língua Espanhola, de História, de Geografia e de Sociologia” relata o que encontrou ao analisar um total de 13 livros, referentes a 4 editais do Programa.

Em sua pesquisa, a autora verificou como as coleções trabalham o termo América Latina e como retratam os países e territórios que a compõem. Antes de explanar sobre sua análise, a pesquisadora enfatiza a importância de se observar como a temática da América Latina é abordada nos livros, já que “o modo de apresentação dos conceitos e conteúdo selecionados pelos autores pode ajudar a reforçar ou a superar as representações negativas dos alunos” (LIMA, 2013, p. 31). Além disso, ela salienta que

é preciso levar essa diversidade que compõe os países da América do Sul e, conseqüentemente, a América Latina como conteúdo de disciplinas, tais como geografia, história, sociologia e língua espanhola, de forma interdisciplinar, se possível (LIMA, 2013, p. 34).

Essa interdisciplinaridade fez parte do projeto de extensão e o objetivo era contribuir para a busca da identidade latino-americana tanto dos alunos como das futuras professoras que atuaram no projeto, além de possibilitar uma prática formativa que não fosse limitada apenas à língua.

Sobre isso, Lima (2013) destaca que

Os processos de ensino e aprendizagem na escola regular podem ajudar a desenvolver a noção de identidade latino-americana e cidadania sul-americana. Para tanto, penso que seja necessário apresentar conceitos que levem os estudantes a entender o processo de colonização das Américas portuguesa e espanhola, principalmente por meio do pluriculturalismo e do plurilinguismo em uma perspectiva intercultural, e que parta da noção de diferença (SILVA, 2000) para que sejam problematizadas as representações (LIMA, 2013, p. 37).

E aqui ressalto que esses processos são importantes não apenas na educação básica, mas também no contexto da formação de professores para a educação na prisão.

Lima (2013) destaca a ênfase que se dá ao aspecto linguístico quando o termo América Latina e/ou América do Sul é citado, principalmente ao compará-los com o termo América Anglo-Saxônica, como se essa fosse a única diferença entre tais nomes. Especificamente sobre os livros didáticos de espanhol:

O aspecto linguístico é o único que aparece formalmente para explicitar o conceito de América Latina. Aparece conteúdo cultural de todos os países que falam espanhol na América, incluindo mitos e lendas indígenas. Martin (2009) desfila os mapas da América do Sul e do Brasil. Um texto adaptado é então usado para explicar o conceito de América Latina [...] Ao trabalhar com esses livros didáticos, pode-se, portanto, problematizar a representação referente à unidade linguístico-cultural da América Latina, que apaga as línguas e culturas indígenas existentes no continente [...] (LIMA, 2013, p. 40).

Lima também cita “a condição de subdesenvolvida, subordinada ou dependente aos Estados Unidos” (LIMA, 2013, p. 41) que está bastante presente nos livros didáticos. Por fim, uma outra representação recorrente é a do MERCOSUL como um bloco apenas econômico-comercial.

Desse modo, fica evidente a necessidade de pesquisas e de práticas de ensino que visem romper com visões estereotipadas sobre a América Latina. No nosso caso tentamos romper com essas visões não apenas com os alunos da APAC, mas também com as futuras professoras.

Outro ponto essencial é a desmitificação da ideia de que “a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 49), crença que é comum entre os brasileiros. Percebo, então, a necessidade de conscientizar nossos alunos sobre o lugar que a América Latina ocupa nos dias atuais, desconstruindo a ideia de que somos um povo exótico e ao mesmo tempo inferior ao resto do mundo, como Irineu destaca: “a América Latina e o universo latino, tomado como o lugar do desconhecido, do exótico, do estranho, do diferente” (IRINEU, 2014, p. 38). Para isso, me valho de questões históricas e outros pontos importantes que nos sinaliza Zolin-Vesz (2014), a fim de romper com estereótipos acerca da América Latina como o de lugar inferior, subdesenvolvido e atrasado:

é preciso considerar [...] um discurso colonialista e imperialista hábil a reger essa crença. [...] As relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e o resto do mundo, durante o período colonial, foram codificadas com base nas categorias Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/místico-científico, irracional-razional,

tradicional-moderno, ou seja, Europa e não Europa. Nesse viés, os povos colonizados - a não Europa - eram considerados, e ainda são, pois se trata de herança desse período, raças inferiores. A Europa, por sua vez, era naturalmente superior. A centralidade da Espanha carrega essa codificação entre o europeu e o não europeu. Os povos dos países latino-americanos pertencem a uma parte do continente vista como inferior, subdesenvolvida, atrasada. [...] A questão ética da visibilidade dos países da América Latina é o ponto principal a ser resguardado, uma vez que o entrechoque dessa crença pode contribuir para provocar outros questionamentos, principalmente contra o preconceito, bem assim no tocante aos estereótipos, à redução e à generalização do que a América Latina (não) é” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 50).

Além disso, acredito que se faz importante quando se ensina espanhol discussões sobre a diferença entre o uso dos termos espanhol e castelhano, ressaltando a “posição político-ideológica dos falantes hispanófonos que, por sua vez, se apoia em razões históricas, sociais e culturais ligadas a processos de identificação linguística” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 50).

Outro ponto que me parece de grande relevância abordar em sala de aula é o papel do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Apesar de termos como membros plenos apenas países da América do Sul, é preciso ressaltar a influência que o Tratado de Assunção tem sobre o restante dos países da América Latina, já que além dos países-membros, estão também os países associados e os países observadores.

Lima e Cortez apontam que o MERCOSUL é visto pela maioria dos brasileiros apenas como um acordo econômico, sendo desconhecidas as questões sociais, educativas e culturais. Também há aqueles que não conseguem se sentir inseridos no MERCOSUL, devido ao distanciamento com hispano-falantes e com países que formam parte do acordo. Os autores também ressaltam que

o isolamento físico aliado à representação do MERCOSUL somente como bloco econômico dificultam a construção de uma identidade regional e um sentimento de pertença à cidadania sul-americana (2014, p. 60).

Outro ponto importante que considero para o ensino de espanhol é sobre o termo portunhol, que de acordo com Mota e Irala,

no contexto de aprendizagem de línguas, o termo portunhol pode ser empregado para se referir às produções realizadas por falantes de português como língua materna que estão aprendendo o espanhol, ou ainda, como um processo em direção à proficiência da língua algo (MOTA; IRALA, 2014, p. 95).

No entanto, na mídia, esse termo é usado como deboche, “falar portunhol na mídia é ser divertido, é procurar causar riso no espectador, o que faz com que essa língua assuma um matiz pitoresco e, até mesmo, ridículo” (MOTA *apud* MOTA; IRALA, 2014, p. 97).

Ainda segundo Mota e Irala (2014, p. 98), “o nome portunhol pode referir-se a uma multiplicidade de realidades linguísticas”. Sobre esse tema em específico, Livia e eu o levamos para a APAC na época do projeto voluntário. A realidade que se pretendeu discutir na época era a das regiões fronteiriças, que possuem produções artísticas em portunhol, como é o caso do poeta Fabián Severo e do músico Ernesto Díaz. Sendo assim, o que queríamos era desmistificar o preconceito que há por trás do termo, promovendo com os reeducandos atividades reflexivas, tal como Mota e Irala (2014) propõem em seu artigo intitulado “O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional” (MOTA; IRALA, 2014).

Com base no que foi anteriormente citado, estou de acordo com Lima e Cortez quando sinalizam que “é fundamental que o conceito de interculturalidade e a perspectiva de integração regional sejam tratados, já que a língua, como manifestação cultural, permite uma primeira aproximação ao outro e ajuda a pensar e conviver com as diferenças” (LIMA; CORTEZ, 2014, p. 112). Acredito, ainda, que o trabalho proposto na época do projeto voluntário permitiu que os alunos se aprofundassem nesse conceito de maneira reflexiva, contribuindo para que, ainda que enclausurados, mantivessem contato com o mundo externo, ampliando seus conhecimentos de mundo e contribuindo para uma formação que busca o reconhecimento de uma identidade latino-americana.

Por fim, como esta pesquisa visou a trabalhar com a formação de professores de língua espanhola, pensando na problemática exposta anteriormente sobre a América Latina, de acordo com Irineu,

é preciso seguir no projeto de problematização do espaço da América Latina na formação dos futuros professores de espanhol em nosso país, para que tais ‘crenças’ e ‘opiniões’ sobre o mundo latino não sirvam de instrumento de propagação de estereótipos culturais dos povos americanos de língua espanhola. Creio que, somente assim, conseguiremos chegar a um ensino de língua espanhola crítico e culturalmente situado (IRINEU, 2014, p. 38).

Sendo assim, a proposta para o projeto de extensão foi discutir todas as questões anteriormente apresentadas com as participantes do projeto, no nosso grupo de estudos quinzenal e verificar a possibilidade de aplicação de acordo com o andamento das atividades em sala de aula. Na próxima seção descrevo os textos teóricos que guiaram nossas discussões no grupo de estudos e como pensamos em atrelar a leitura à prática na APAC.

4.2 AMÉRICA LATINA NA PESQUISA E NO ENSINO

Sobre a temática da América Latina, tivemos como leitura obrigatória os seguintes artigos: “A latinidade do conceito de América Latina”, de Pedro de Araújo Quental (2012); “Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol”, de Lívia Maria Baptista (2017) e “Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente”, de Márcia Paraquett (2018).

Como relato no capítulo 2, ao explicitar sobre os instrumentos de coleta desta pesquisa, sobre o grupo de estudos, nos reuníamos quinzenalmente e a cada reunião as meninas recebiam um artigo para ser lido, geralmente enviado com uma semana de antecedência. Para guiar a leitura desses artigos e a própria discussão nas reuniões do grupo, eu propunha perguntas, reflexões e atividades a serem feitas a partir dessa leitura. Considerando essa prática proposta, ao pedir a leitura de Quental (2012), dei as seguintes instruções para nortear nossa discussão: refletir sobre o surgimento do nome América Latina; sobre as questões religiosas e como isso nos influencia atualmente. Também indiquei que pensassem em como levar para a sala de aula a história do surgimento do nome.

Quando fomos para a discussão, iniciei com a pergunta: “O que é América Latina para vocês?” e discorremos sobre o conceito de América Latina que é apresentado no texto, além das questões históricas que o envolve e antecedem a descoberta da América, criticando o recorte geográfico que eu mesma fiz na época do projeto voluntário. Também explanamos sobre a corrente teórica apresentada: pensamento decolonial. Vimos ainda a possibilidade de temáticas que poderiam ser trabalhadas ao longo do semestre com os alunos, pensando, inclusive, no trabalho interdisciplinar. Uma das sugestões foi tratar nas aulas de geografia sobre os blocos econômicos da América Latina: o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e a Aliança Bolivariana para as Américas (ALBA), mas sem que o foco fosse apenas econômico, apontando questões sociais e culturais igualmente.

Ao explicar sobre a América Latina, elas apontaram que o artigo auxiliou na ampliação do conceito e que percebiam haver faltado, na época da escola, nas atividades e nos conteúdos ensinados em sala, uma identidade latino-americana. Para as professoras em formação, os brasileiros são como estrangeiros em relação à América Latina.

Sobre os aspectos religiosos, baseado em Mignolo (2007), Quental (2012) expõe a visão cristã tripartida de mundo, que dividia o mundo em Ásia, África e Europa e mostra que com a descoberta da América se incorpora esse quarto “elemento”, apontando que “Como consequência, outras conceitualizações espaciais para esta região denomi-

nada, agora, como América, são silenciadas: Tawantinsuyu⁴², Anáhuac⁴³ e Abya-Yala⁴⁴ desaparecem” (QUENTAL, 2012, p. 52), evidenciando desde então um silenciamento do que seria de fato a verdadeira América. É como se sua existência anterior estivesse apagada. Inclusive a própria narrativa que se criou sobre o descobrimento mostra esse apagamento. Desse modo, este foi um outro tópico que classificamos como interessante de se trabalhar nas aulas de história, de maneira mais simplificada.

Outro ponto explorado por Quental (2012), a partir de Porto-Gonçalves (2003), é sobre as identidades sociais que foram criadas com a América, como índio, negro e mestiço.

Designações que, como sabemos, homogeneizaram, em um único termo, uma imensa diversidade de povos, como é o caso das culturas Inca, Maia, Asteca, Zapoteca, Guarani, Quéchuas, Aimara, Banto entre tantas outras que tiveram suas diferenças reduzidas a uma única categoria social (PORTO-GONÇALVES *apud* QUENTAL, 2012, p. 59).

Sobre isso, sugeri que elaborássemos uma atividade junto ao professor de sociologia, por exemplo, valendo-nos das informações disponibilizadas no artigo, problematizando o conceito de raça e seu uso e mostrando as imagens contidas no livro de Sebastião Salgado (2015), intitulado *Outras Américas*, para que pudéssemos discutir essa homogeneização. Esse tema, em particular, me chamava bastante atenção, pois na época estava fazendo uma disciplina na pós sobre ensino de português como língua adicional a grupos minoritarizados e recebemos a visita de um aluno haitiano que relatou que apenas no Brasil se deu conta do que ser negro significava no país, ao ser vítima de preconceito em um supermercado, logo na primeira semana que chegou ao país. O estudante disse que antes disso nunca tinha se deparado com algo do tipo no Haiti, mas aqui ele teve que refletir sobre a discriminação que envolve o ser negro para tomar determinados cuidados e não ser confundido com um bandido. Ao relatar essa história para as alunas, uma delas começou a chorar, pensando em seu pequeno irmão adotivo, também negro, e com medo do que ele pode vir a sofrer.

A relação da teoria com a vida pessoal, conectando-a com o que vivíamos na APAC e o que poderíamos explorar era uma constante no grupo de estudos, evidenciando a importância desse espaço de discussão, que não ficava restrito apenas ao teórico.

E sobre a temática da etnia, essa era uma preocupação nossa e motivo de cons-

⁴² Nome originário do Império Inca e significa “quatro regiões”.

⁴³ Nome originário do náhuatl e significa “rodeado de águas”.

⁴⁴ Nome originário do do Kuna e significa “terra madura”.

tante debate, tendo em vista que de acordo com dados do INFOPEN⁴⁵ de 2016, um sistema de informação estatística do sistema penitenciário brasileiro, 64% dos privados de liberdade são negros, sendo que 53% da população no país é negra, o que evidencia o alto índice de negros na população carcerária. No entanto, as professoras em pré-serviço perceberam rapidamente que grande parte dos recuperandos da APAC não são negros e sempre nos questionamos sobre esse dado, sem chegarmos a uma resposta. Aqueles que se declaravam negros mostravam em suas atividades e comentários em sala de aula que o racismo fazia parte da realidade deles e, inclusive, o coletivo criado por Thalita teve essa temática.

Por fim, outra sugestão que surgiu foi a de fazer a análise das toponímias como possível forma de ver a colonialidade presente nos nomes dos países da América, a partir da leitura do livro *A origem dos nomes dos países*, de Edgardo Otero (2006), visto que Quental (2012) apresenta alguns exemplos em seu artigo.

Na leitura do segundo artigo, intitulado “Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol”, de Lívia Maria Baptista (2017), propus como dinâmica que as alunas elaborassem duas questões cada, para serem discutidas ao longo da reunião. Apesar de não ter as perguntas registradas, vejo em minhas anotações que nossa discussão passou pelo objetivo do texto, que era o de “questionar discursos naturalizados no ensino de línguas os quais, explícita ou implicitamente, orientam e têm orientado ações e práticas” (BAPTISTA, 2017, p. 29).

Em seu texto Baptista (2017) se vale de fragmentos de *La palabra* (1974), escrito pelo escritor chileno Pablo Neruda e de fragmentos do artigo do escritor uruguaio Eduardo Galeano, intitulado *Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano* (1993). A partir deles a autora discute sobre a

visão unificada e homogeneizadora sobre as línguas e identidades [com o objetivo de] contribuir para rever e discutir, no que tange à formação de professores de espanhol no contexto brasileiro, uma visão das práticas identitárias e das práticas de linguagem que não reafirme a lógica da modernidade e do projeto colonizador (BAPTISTA, 2017, p. 29).

Já na minha primeira leitura do artigo, identifiquei-o como elemento importante para as discussões que permeavam o projeto e para momentos de reflexão sobre língua e identidade que queria que levássemos para a APAC, mas que antes disso precisava ser abordado na formação das alunas e até mesmo na minha formação continuada.

⁴⁵ O último INFOPEN é o de 2016 e ele é o único que traz informações sobre o perfil da população carcerária no Brasil.

Um dos pontos que incomodava Paloma, particularmente, no projeto, era o fato de não oferecermos aulas sistematizadas de gramática aos alunos da APAC. Na cabeça dela, dar aula de espanhol era começar com a apresentação do alfabeto, seguido dos sons, pronomes pessoais, presente do indicativo, etc. Em relação a Thalita, já percebia que esse mito não fazia parte de seus pensamentos, até mesmo pelo modo como ela via o ensino de línguas e que eu já havia percebido como professora dela. Para Livia, não preciso dizer que a experiência anterior na escola lhe permitiu uma mudança enorme de como ver o ensino de línguas.

Com relação a isso, quando Baptista (2017) problematiza, a partir dos fragmentos de Neruda, “o que significa receber uma língua de herança” (p. 30) e essa língua ser de quem o poeta chileno chama de “conquistadores torvos”, sinalizando que

uma língua se passa, se transmite, se repassa, simplesmente, sem reconhecer como essa afeta os sujeitos e suas subjetividades. Ora, como se fosse possível abstrair dessa experiência os sujeitos, suas línguas e suas identidades (BAPTISTA, 2017, p 31).

Essa reflexão pode ser feita não apenas com relação às línguas que chegaram às Américas junto com os colonizadores, mas também com as línguas estrangeiras que ensinamos nas escolas. O próprio fato de impormos uma língua em detrimento de outra ou de obrigarmos os estudantes a ter contato com aquela língua, sem que se faça um trabalho consciente sobre o que significa aprender uma língua estrangeira e os significados sociais que esse aprendizado proporcionará, é uma forma de imposição a qual precisamos refletir.

Rajagopalan (2003) questiona o fato de que pesquisadores e professores nunca se perguntam “por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65) e que o ensino de línguas sempre está atrelado ao prestígio, isso quando se trata de uma língua de maior prestígio. Quando se trata de uma com menor prestígio, muitas vezes é vista como ‘exótica’ ou até mesmo como um ‘dialeto’.

Sobre o ensino da gramática em sala de aula, a visão que se tem de aprender uma língua é a da aquisição de uma competência perfeita, como bem crítica RAJAGOPALAN (2003). Comumente o aprendiz deseja falar como o nativo daquela língua e dedica seus esforços a isso. Mas podemos reduzir a aprendizagem de uma língua apenas a esse objetivo? Seria o nosso intuito na APAC? Essas reflexões foram sendo feitas ao longo dos comentários sobre a leitura do texto de Baptista (2017) e foi importante para esclarecermos nossos objetivos com relação à inserção do espanhol dentro da APAC.

Baptista (2017) faz uma pergunta em seu artigo, que dialoga com o trabalho que adotamos na Associação: “Como as línguas-culturas postas em contato me constituem e me habitam como sujeito?” (BAPTISTA, 2017, p. 31). Tendo em vista a situação em que se encontram os recuperandos da APAC, sem liberdade, com a perda da identidade, entre outros fatores que atingem um condenado, nós, enquanto professoras desse local, temos o papel de pensar sobre quem são esses sujeitos-alunos-recuperandos e que particularidades possuem, para assim elaborar atividades envolvendo a língua espanhola e a busca da identidade latino-americana e individual de cada um. Ao debater sobre isso por meio do texto de Baptista (2017) foi possível entender melhor o caminho que nossas aulas deveriam seguir e a importância de se pensar um currículo voltado especificamente para aquele público em questão.

A autora, baseada em Crystal (2005), segue no texto explicitando sobre a necessidade em documentar as línguas existentes “por meio de gravação, análise e registro escrito, o que considera imprescindível para a preservação da diversidade linguística” (BAPTISTA, 2017, p. 31). Esse ponto foi essencial para o nosso trabalho com a América Latina, tendo em vista a variedade linguística que a compõe. Desse modo, a proposta de levar essa diversidade para a sala de aula e desenvolver atividades que a valorizavam e também tratavam sobre o preconceito linguístico, surgiu dessas discussões e da própria prática, ao escutar dos alunos que eles falam português errado.

A alteridade foi um dos conceitos também abordados no grupo de estudos, mostrando como a língua começa a fazer parte do nosso ser, nos construindo e nos constituindo, “ao mesmo tempo que se soma a nossa língua” (BAPTISTA, 2017, p. 32). Essa reflexão nos possibilitou pensar em nós como usuárias da língua (materna e estrangeira) e como professoras dessa língua, o que nos coloca em uma situação de grande responsabilidade, pois o modo como a levamos para a sala de aula determinará o modo como os estudantes vão enxergá-la. E ter essa consciência se faz importante para o processo formativo crítico.

A partir de fragmentos de textos de Galeano, retirados do livro *Ser como ellos y otros artículos*, em que o escritor faz reflexões sobre o “Descobrimento da América”, Baptista (2017) trata sobre a lógica colonialista e modernista. Nos trechos destacados pela autora, vemos relatos de como a língua espanhola é imposta na América, desde a chegada de Colombo, em 1492, até os dias atuais, com exemplos com o fato de que falar uma língua indígena é motivo para dizer que a pessoa é retardada e como a impossibilidade de registrar uma criança com nome indígena. A autora salienta, então que:

compreender como esses amplos espaços de exclusão foram se compactando ao longo dos séculos nos permite ter mais clareza quanto ao que significam nossas ações como professores e formadores

de professores na contemporaneidade bem como quanto ao nosso compromisso ético e político. Nesta direção, superar desigualdades pressupõe reconhecer diuturnamente que essas foram e são geradas nas práticas cotidianas, resultantes de um processo que nos antecedeu, mas que não precisa, de forma obrigatória e determinante, continuar sendo preservado e legitimado. Pressupõe, igualmente, não negar, ocultar, relativizar ou minimizar os conflitos, os contextos de poder, dominação e colonialidade em nome da tolerância e da pacificação/ domesticação das diferenças e diversidades em prol de uma inclusão na estrutura social estabelecida tal qual a que se configura (BAPTISTA, 2017, p. 36).

O excerto nos mostra que ao tratar da história da América Latina e de como fomos silenciados no passado, podemos refletir também sobre os silenciamentos que ainda sofremos e em formas de mudar essa realidade. Considerando os propósitos desta pesquisa, quando se leva isso para a formação de professores de língua espanhola, espera-se que essas temáticas também sejam inseridas nas aulas dos futuros docentes, possibilitando uma formação mais crítica, atuante e cidadã. A partir de discussões que já vínhamos fazendo e da leitura desse artigo, fomos nos aprofundando nas reflexões e práticas na APAC, sempre tendo o cuidado de não elaborar aulas focadas em estereótipos e mostrando a história desde uma perspectiva decolonial. Além disso, devíamos sempre ter em mente que, apesar da pouca instrução que os estudantes tinham, eles eram perfeitamente capazes de compreender, opinar e intervir no que seria proposto. E sobre todas essas questões, Lívia sinaliza em seu diário como o artigo foi importante para ela:

“É um texto muito rico e muito reflexivo, porque explora o conceito de alteridade, de se colocar no lugar do outro, além de tratar da língua como uma forma de resistência, de identidade. Foi um texto que me fez refletir sobre o papel da língua portuguesa na escola também, além do espanhol. As duas línguas são línguas de colonização e nenhuma delas é mostrada dessa maneira na grade curricular.” (Trecho do diário de campo de Lívia, 20/04/2018)

Em seu texto, Baptista também explana sobre a história do Paraguai e das línguas indígenas que compõem a(s) identidade(s) do país, caracterizando um país plurilíngue, ao mesmo tempo em que aponta a resistência do Estado em normalizar o uso do guarani, que é oficial segundo a lei. Sugerimos, então, que essa temática também fosse levada para a APAC.

“Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar de tradição oral e afrodescendente”, de Márcia Paraquett (2018), foi o último texto sobre a temática da América Latina discutido no grupo de estudos. Nessa

época já estávamos no segundo semestre de trabalho, momento em que as aulas eram dedicadas aos coletivos.

Em seu texto, Paraquett (2018) sinaliza de onde fala, ou seja, sua atuação como professora formadora de professores da área de Letras – Espanhol da UFBA. Ao fazer isso, ela salienta a importância em pensar essa formação considerando o lugar em que seus alunos estão, ou seja, na Bahia:

Minha proposta é a de discutir alguns aspectos culturais que devem orientar a prática de professores de espanhol em formação, tomando a perspectiva intercultural e tendo a consciência de que falo a partir de um determinado lugar. Meu lugar é a Bahia, esse complexo espaço cultural, inserido no Brasil, que, por sua vez, se insere na América Latina. Movo-me por esses espaços e falo deles e a partir deles. Assim espero ser compreendida (PARAQUETT, 2018, p. 74-75).

Demarcar esse lugar de onde fala se faz importante, porque muito do que desenvolvemos no projeto também vem do reconhecimento desse lugar, ou seja, o interior de Minas Gerais, na cidade de Viçosa. Como nossa proposta no projeto de extensão sempre foi a da busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos estudantes, em diversos momentos, tínhamos de refletir sobre quem éramos e o que nos constituía como mineiros, por exemplo. A partir do momento que fazíamos isso, deveríamos então pensar em como promover atividades interculturais que possibilitassem essa aproximação aos outros países da América Latina, ao mesmo tempo em que nos fizessem únicos.

O primeiro semestre foi justamente dedicado a promover essa interculturalidade, mas de uma forma menos prática talvez. No segundo semestre, com a proposta do coletivo, o que queríamos era ver como ocorreu essa busca da identidade latino-americana e da identidade individual de cada um e para isso deveríamos ter o cuidado de deixar que eles desenvolvessem algo próprio, que fizesse sentido para eles, sem que interferíssemos com nossas ideias e conceitos.

A leitura desse texto nos ajudou justamente a entender a importância desse lugar de onde fala e da autonomia que precisávamos dar aos alunos para que eles pudessem também mostrar aos outros e a nós, é lógico, o lugar de fala deles.

Apesar de nessa parte do projeto não focarmos tanto em conhecer mais sobre a América Latina, já que isso já tinha sido feito no semestre anterior, a leitura de Paraquett (2018) foi importante para nos aprofundarmos mais na história da América Latina, principalmente com relação ao fato de o Brasil ter sido excluído da América Latina por Caicedo, na época em que essa designação começou a ser divulgada, no século XIX, por exemplo, como pode ser visto no trecho a seguir:

A responsabilidade pela divulgação do termo [América Latina] se deve a José María Torres Caicedo (1830/1889), um intelectual colombiano, respeitado e bem relacionado na França naquele momento, mas que excluía o Brasil no que chamava de América Latina, pois considerava o território de nações independentes, ou seja, de repúblicas, enquanto o Brasil ainda era um império português (PARAQUETT, 2018, p. 77).

Também nos chamou a atenção essa “modernidade periférica tardia”, que Paraquett (2018) cita por meio de Ana Pizarro (2004), apontando a influência da Revolução Cubana na década de 60 ao “afasta[r-se] de uma postura impregnada por uma visão imperialista dos Estados Unidos que teria predominado nos anos cinquenta” (PARAQUETT, 2018, p. 78).

Com base em Pizarro (2004), Paraquett também apresenta uma possível divisão da América Latina bem como alguns recortes que representam a nossa história. Sendo assim, a América Latina seria dividida em:

- A meso-americana e andina;
- A do Caribe e costa atlântica;
- A sul-atlântica;
- A área cultural Brasil;
- O páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa argentino;
- Os “latinos” nos Estados Unidos e
- A área cultural amazônica (PARAQUETT, 2018, p. 81).

E seus recortes seriam:

- A tradição indígena;
- A afrodescendência;
- Os processos migratórios;
- Nossa cultura popular de tradição oral; ou
- Os novos modelos discursivos produzidos extraterritorialmente nos Estados Unidos (PARAQUETT, 2018, p. 81).

Apesar de eu não ter trabalhado essa divisão com os alunos, a autora destaca a dificuldade de dar conta dessa diversidade na sala de aula e aponta que o ideal é que o professor selecione os saberes que julgar mais importantes para aquele público específico. E de fato foi o que tentamos fazer nas aulas planejadas, inclusive, a partir de demandas que surgiam ao longo do projeto. No entanto, algumas das ideias que apareciam para as aulas, tendo como ponto de partida a leitura dos textos teóricos, não foram desenvolvidas na prática, por conta das necessidades que se mostravam dentro

da sala de aula, por meio de um comentário, um pedido dos estudantes ou até mesmo pelo contexto político da época.

Paraquett (2018) escolhe abordar a cultura popular de tradição oral a partir da produção do Venezuelano Simón Díaz, do argentino Atahualpa Yupanqui e do brasileiro Elomar Figueira, ficando perceptível o diálogo entre os três latino-americanos.

Posteriormente, a professora se dedica a fazer uma análise das questões da prova de espanhol do ENEM, no período de 2010 a 2014, a fim de verificar as temáticas trabalhadas nos textos e as perguntas realizadas, partindo do pressuposto de que temos diversos grupos socioculturais no país e que proporcionar um exame democrático é considerar tais particularidades.

Desse modo, embora nosso foco não fosse o ENEM, ler Paraquett (2018) nos fez refletir sobre o exame, perceber seus pontos positivos e negativos, além de nos darmos conta do diálogo desse projeto com o discurso da autora, ao defender

a necessidade dos estudos históricos e culturais formarem parte dos conteúdos das disciplinas de língua espanhola na educação básica [no nosso caso, a prisional], não só porque se tornam imprescindíveis à aprovação do ENEM, como permitem o acesso a conteúdos que explicam nossas idiossincrasias latino-americanas (PARAQUETT, 2018, p. 93).

As aulas da APAC eram elaboradas, desse modo, a partir de discussões teórico-metodológicas que fazíamos no grupo de estudos, além da necessidade que víamos em abordar determinadas temáticas, de acordo com o contexto prático no qual estávamos inseridas. No grupo de estudos, lemos apenas esses três textos relacionados à América Latina, mas ao longo de um ano de projeto nos valíamos de outras leituras individuais, que incluíam notícias sobre o que estava acontecendo no nosso entorno, sempre usando o *Whatsapp* como ferramenta de compartilhamento dos textos encontrados.

No próximo capítulo, me dedico a fazer reflexões mais detalhadas sobre os retalhos da pesquisa, da extensão e do ensino. Para isso, trago a descrição de algumas atividades, trechos das entrevistas realizadas com alguns docentes da APAC, mais falas de Lívia, Paloma e Thalita, por meio do diário de campo, e uma descrição da culminância do projeto, dia em que nossa colcha de retalhos foi finalizada.

**CAPÍTULO 5 – *UN PUEBLO SIN PIERNAS
PERO QUE CAMINA***



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Eu, agora, sou três: enquanto sou aluna, sou também professora e, enquanto professora, sou formadora de outros professores” (Excerto do trabalho de conclusão de curso de Lívia)

Poderia iniciar este capítulo explicando que ele está dedicado à análise dos dados da minha pesquisa, no entanto, isso faria com que nossa colcha de retalhos fosse descosturada. Desse modo, da mesma forma que os outros capítulos seguem um estilo de escrita mais pessoal e reflexivo, sigo neste também essa costura e me proponho ao invés de análises, realizar reflexões em torno de alguns pontos que considero importantes para a costura desta colcha de retalhos. Não que essas reflexões já não tenham sido feitas anteriormente, principalmente nos capítulos 3 e 4. No entanto, este capítulo tem o objetivo de aprofundá-las. Nele, me valho por completo dos retalhos de cores frias, ou melhor dizendo, do meu *corpus* gerado através dos diferentes instrumentos de coleta que utilizei. Isso significa que os escritos de Livia, Paloma e Thalita estão mais presentes, além de trazer também as vozes de alguns professores da APAC, por meio da entrevista que realizei em julho de 2018, e das vozes dos reeducandos, a partir das produções feitas por eles para a culminância do projeto. Como fiz nos dois capítulos anteriores, também recorro às leituras realizadas no grupo de estudo, trazendo as discussões e reflexões ali realizadas, a partir de anotações que fui fazendo ao longo desse ano, além de outros artigos que me auxiliaram na costura desta colcha e a pensar na formação de professores de língua espanhola para a educação na prisão.

Desse modo, para dar início a estas reflexões, volto ao objetivo desta pesquisa, que se propôs a investigar como é possível proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto desse ensino, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente.

Tendo como base meu objetivo de pesquisa, faz-se necessário que eu mostre ao (à) meu(minha) leitor(a) como pesquisa, extensão e ensino puderam contribuir para essa formação crítica. Sendo assim, apesar de indissociáveis, neste momento faço uma divisão do capítulo em três partes, de acordo com esses três pilares⁴⁶.

De forma resumida, nas próximas páginas trago relatos mais aprofundados sobre a dinâmica que adotávamos no grupo de estudos e como as discussões ali feitas repercutiam na sala de aula. Ainda que algumas reflexões já tenham sido apresentadas nos capítulos 3 e 4, elas serviram mais para mostrar ao meu leitor como a teoria fez parte deste relato e por isso optei por, neste capítulo me dedicar especificamente às reflexões. Também descrevo como funcionavam as escolhas dos temas a serem levados para os alunos e a preparação dos planos de aula e do material a ser utilizado. Para contar a vocês um pouco destes pontos, relato algumas das aulas que proporcionaram momentos

⁴⁶ Apesar de ao longo da pesquisa sempre seguir a ordem pesquisa, extensão e ensino, ao propor essa divisão optei por falar primeiro do ensino, seguido da pesquisa e, por fim, da extensão, pois para o relato que aqui será feito essa sequência fica mais organizada, tendo em vista que finalizo o capítulo relatando a culminância do projeto.

de reflexão mais aprofundados, tanto para mim quanto para as meninas.

Por fim, pretendo relatar o momento mais importante de todos para o nosso Projeto de Extensão: a culminância, que ocorreu no dia 10 de novembro de 2018, como forma de finalizarmos esta colcha de retalhos.

Como tenho feito desde o início, não sigo uma linearidade, ou seja, mesmo com as seções separadas, em alguns momentos falo do ensino na seção da pesquisa e da extensão, assim como faço o mesmo nas outras seções, já que interpreto tudo o que aqui está descrito como indissociável, como retalhos que se juntam, assim como deve ser a pesquisa, a extensão e o ensino.

5.1 RETALHOS DA PESQUISA

Início a costura desses retalhos refletindo um pouco sobre o grupo de estudos. Nos reuníamos quinzenalmente e a cada reunião as meninas recebiam um artigo para ser lido, geralmente enviado com uma semana de antecedência. Para guiar a leitura desses artigos e a própria discussão nas reuniões do grupo, eu propunha perguntas, reflexões e atividades a serem feitas. E todo esse direcionamento dado era escrito no meu diário de campo.

Quando elaborei as atividades que fariam parte do projeto de extensão, coloquei como um dos pontos essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos essa parte dedicada à pesquisa de maneira mais formal, porque parto da premissa de que não existe prática sem teoria. Isso me foi mostrado na prática na minha época da graduação, momento em que como bolsista do Projeto Focoele (Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira), nos reuníamos para discutir as atividades que seriam elaboradas para os professores em formação continuada, mas sempre nos baseando em textos teóricos que eram discutidos nessas reuniões. O que mais gostava dessa dinâmica era que a teoria se tornava mais real quando a colocávamos em prática. Sendo assim, minha formação na graduação foi inteira vendo que a teoria pode ser muito mais simples (não que seja fácil) se colocada em prática.

Mas, infelizmente, essa vivência que tive não faz parte da realidade de todos os alunos da graduação. Para sustentar minha argumentação, valho-me do que Daher e Sant'Anna (2010) apresentam sobre a relação “educação-trabalho” na formação do profissional de Letras. Depois de fazerem um histórico sobre as características dos cursos de Letras desde a década de 20 do século passado até os dias atuais, as autoras criticam o fato de que ainda hoje as universidades fazem essa diferença entre a teoria e a prática, como se fossem totalmente dissociadas:

Cria-se a expectativa de que a formação para o trabalho de professor, portanto, não é tarefa do Instituto/Faculdade de Letras, dicotomizando-se não só educação-trabalho, mas também teoria-prática, instituto básico-Faculdade de Educação, desenvolvendo uma crença muito bem sedimentada de que as disciplinas de caráter pedagógico seriam práticas e, por isso, dariam conta da preparação para o trabalho, isto é, como se não tivessem fundamentos teóricos de sustentação (DAHER; SANT'ANNA, 2010, p. 58).

Essa separação pode ser vista até mesmo na própria divisão que muitas das instituições fazem, deixando as disciplinas de didática e estágio supervisionado com o Departamento de Educação, ou seja, o próprio curso de Letras contribui para essa divisão entre teoria e prática.

Juntamente com essa problemática apontada pelas autoras, como professora universitária, eu me deparei com a seguinte realidade: a dos alunos que não leem os textos teóricos, que não conseguem ver significado na teoria e que precisam aprender que para entrar em sala de aula é necessário saber as metodologias de ensino e conhecer algo de didática, para conseguir aplicá-las. E isso talvez tenha relação com o fato de que “por tradição, a formação do professor tem reforçado a concepção de que haveria um momento destinado à teoria e outro à prática” (DAHER; SANT'ANNA, 2010, p. 62).

Por essa razão, para alcançar a formação crítica dos alunos do curso de Licenciatura em Português-Espanhol, meu objetivo de pesquisa, é preciso:

compreender que construir conhecimento e produzir transformação exige relacionar os saberes produzidos nas instâncias acadêmicas e os saberes instituídos nas experiências vividas pelas pessoas que atuam na atividade de professor de ELE. Isso quer dizer que é no encontro entre esses saberes que se torna possível pensar qualquer transformação (DAHER; SANT'ANNA, 2010, p. 59).

Dessa forma, na tentativa de promover tal transformação, meu objetivo era que as meninas, com a participação no grupo de estudos, pudessem ter mais contato com textos teóricos, de forma a refletir sobre essas leituras de maneira mais aprofundada e sempre tentando relacionar a teoria com a nossa prática. Para tanto, nossa dinâmica para essa atividade funcionava da seguinte maneira: nos encontrávamos quinzenalmente e a cada encontro tínhamos um texto teórico para ser discutido.

Geralmente eu ficava responsável por escolher o texto teórico, mas também aconteceu de Livia sugerir alguns e desses sugeridos, logo no início do projeto, como primeira leitura, escolhi especificamente o “Educação em direitos humanos e formação de educadores”, de Vera Cadau e Susana Sacavino (2013), em que se diferencia o con-

ceito de “Educação para os Direitos Humanos” e “Educação em Direitos Humanos”, conceitos que a bolsista sempre frisava em suas falas. As discussões realizadas com esse texto foram descritas no capítulo 3, seção 2. A partir de sugestões dela, como um dos últimos artigos do grupo de estudos também discutimos o “Educação prisional em Minas Gerais: Educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino”, de autoria de Lívia Soares e de Soraia Monteiro e Rogéria Martins (2017), em que se problematiza a educação de jovens e adultos para privados de liberdade a partir de um relato de experiência na APAC, com um projeto de extensão da UFV vinculado ao curso de Ciências Sociais.

O que quero mostrar com isso é que apesar de ter ocupado o papel de coordenadora do projeto e de ficar responsável pelas escolhas dos textos, as meninas podiam ficar à vontade para sugerir leituras, até como forma de permitir que elas se sentissem mais confortáveis com essa parte mais teórica do projeto. No entanto, percebo que, nesse quesito, Lívia se mostrava mais madura, talvez porque já estivesse perto de se graduar, ou porque conseguia ver mais significado na importância da teoria para a prática de sala de aula. Além das sugestões dos textos, era ela a que mais fazia comentários e propunha novas reflexões dentro do que líamos. Em um dos nossos encontros, apenas ela havia lido o artigo, e, por isso, fez inclusive um desabafo em seu diário:

“Hoje na reunião tivemos um problema em relação à leitura dos textos. Foi um pouco chato, porque só eu tinha lido. Embora eu tenha obrigação de ler por ser bolsista, todas assumimos um compromisso com o projeto” (Trecho do diário de campo de Lívia, 09/04/18).

Na fala dela há a sinalização sobre o fato de ser obrigada a ler por ser bolsista, no entanto, talvez por ser mais experiente e estar quase terminando o curso ela conseguiu entender melhor a importância da teoria para a prática. Outro ponto que ela toca é sobre assumir o compromisso com o projeto. Não que as meninas fossem descompromissas. De forma alguma. Mas fazer parte do projeto, seja como bolsista ou voluntária, realmente requer que todos os envolvidos assumam compromissos.

Como autorreflexão me perguntei na época do ocorrido como deveria agir nesses casos. Lembro que chamei a atenção delas para a importância da leitura, enfatizando justamente a necessidade da relação entre teoria e prática. Dei ênfase a isso porque usar o argumento de que elas assumiram um compromisso comigo é pedir que elas leiam apenas para cumprir uma obrigação e não era isso que queria. Também não sentia vontade de começar a fazer verificação de leitura, como alguns professores faziam nas minhas turmas na época da graduação e até na pós. Acredito que cada um sabe os benefícios e os malefícios de fazer ou não fazer algo e quando lidamos com adultos em

formação, nós como professores temos o papel, sim, de ensinar, de mostrar caminhos, de expandir o conhecimento do aluno e até de chamar a atenção, mas acho também que devemos deixar nossos estudantes autônomos no sentido de fazer com que eles percebam as autosabotagens a que se submetem. Enfim, essa é uma reflexão constante que faço, pois não foi a primeira vez que um discente apareceu em uma atividade minha sem ler o texto. Essa é uma realidade que ocorre na vida de todo professor e ainda busco soluções para mudá-la.

Voltando especificamente para o problema relatado no grupo de estudos, esse não era um fato que acontecia sempre. Voltou a acontecer no segundo semestre, no entanto, eram momentos mais raros.

Outro ponto sobre o qual é importante refletir com relação ao grupo de estudos, é que quando eu defendo a leitura de artigos para construir a relação entre teoria e prática, não necessariamente estou falando sobre aplicação de metodologias de ensino, até porque, se existissem textos voltados para metodologias de ensino no contexto prisional, boa parte deste trabalho não seria novidade. A leitura dos textos nos permitia expandir nossas reflexões sobre diversos temas que considerávamos importante: educação em Direitos Humanos, a educação na prisão, o ser docente, a América Latina, a formação de professores, etc. E tais reflexões auxiliavam as meninas na elaboração das aulas, o que não deixa de se relacionar a teoria com a prática.

Um exemplo disso foi a leitura do artigo “Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol”, de Lívia Maria Baptista (2017). No capítulo 4, seção 2, faço um resumo do texto e explico de forma sucinta como ele nos auxiliou no trabalho na APAC. Na seção 2, também mostro um trecho do diário de Lívia, em que ela observa a importância do artigo para as atividades que realizávamos. Volto a esse trecho, agora colocando-o de forma completa, para que possamos ver na prática como a teoria nos auxiliou.

“Na reunião desta semana discutimos o texto ‘Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol’. É um texto muito rico e muito reflexivo, porque explora o conceito de alteridade, de se colocar no lugar do outro, além de tratar da língua como uma forma de resistência, de identidade. Foi um texto que me fez refletir sobre o papel da língua portuguesa na escola também, além do espanhol. As duas línguas são línguas de colonização e nenhuma delas é mostrada dessa maneira na grade curricular.” (Trecho do diário de campo de Lívia, 20/04/2018)

A partir do que Lívia expõe nesse trecho, ela elabora uma aula para ser ministrada no que seria a disciplina de História, para o 3º ano do Ensino Médio. Mas antes de descrever o que foi feito em sala de aula, conto a vocês como funcionava a dinâmica

das aulas, apresentada de forma resumida no capítulo 1, seção 6.2. Agora me detenho a explicar melhor.

Sempre que o nosso Projeto assumia a aula de um professor, já que a disciplina de língua espanhola não fazia parte do currículo escolar, perguntávamos quais conteúdos estavam sendo trabalhados com os alunos e se o docente queria propor um tema específico para que nós desenvolvêssemos em sala de aula. Em caso afirmativo, a professora em formação aceitaria a proposta e realizaria pesquisas sobre a temática, contando com o auxílio do docente oficial da disciplina, caso precisasse. Vale lembrar que a ideia não era que as meninas dessem aula da disciplina, mesmo porque, elas não têm formação para isso, desse modo, o que deveria ser feito era associar o conteúdo pedido com algo relacionado à língua espanhola e à América Latina.

No caso da aula de História mencionada, a professora da disciplina deixou livre para que Livia escolhesse com o que gostaria de trabalhar. Quando isso acontecia, eu pedia para as meninas tentarem fazer a conexão com a disciplina de toda forma e isso, sem dúvida, era mais fácil com disciplinas como história, filosofia, geografia, português, sociologia, inglês, ensino religioso, mas com disciplinas como biologia, física, matemática, química, tínhamos que pensar bastante em como fazer a conexão.

Quando a temática era escolhida pelo professor oficial da disciplina, e mesmo quando era livre, a professora em formação deveria compartilhar o material e o plano de aula com o docente. Essa dinâmica foi determinada pela direção porque os professores indicaram que queriam saber o que seria abordado, saber se poderiam contribuir de alguma forma, ou, como a professora de história mesmo disse: “para poder estudar em caso de não conhecerem do que se tratava”. Na prática isso funcionou muito bem, porque muitos deles contribuía em sala de aula com informações relevantes e que faziam conexão com o que estava sendo dito pelas meninas, trazendo conhecimentos específicos daquela disciplina. Também houve momentos em que eles atuavam até como alunos, o que foi o caso do professor de matemática, que chegou a separar um caderno para as aulas de espanhol e que, na prática, apresentou até alguns problemas de comportamento, como conversa paralela, agindo como às vezes os alunos agem. Fora da sala de aula, não houve uma participação significativa por parte deles para a elaboração dos planos de aula, apenas para a escolha da temática. Acredito eu que pelo fato de eles não quererem interferir no que poderia ser proposto pelas meninas, até como forma de respeitar o trabalho dessas professoras. Mas eles estavam ali o tempo todo para ajudar em um ponto importante: indicar se as atividades planejadas estavam de acordo com o público e o contexto no qual estávamos inseridas. E isso foi extremamente importante, pois nosso conhecimento sobre essa realidade era menor.

De volta à aula de história. A partir da leitura do artigo de Livia Baptista, a bol-

sista decidiu falar um pouco sobre a temática da colonização, mas abordando-a de uma forma um pouco diferente.

Primeiramente, no aquecimento ela optou por perguntar o que os alunos já sabiam sobre o tema e qual a visão (estereótipos) que eles tinham sobre a América Latina, com o objetivo de verificar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática do texto. Essa primeira etapa antecedia a leitura do texto que seria proposto e chamamos em língua espanhola de *calentamiento*.

Desse modo, os planos de aula elaborados no projeto sempre tinham essa parte de *calentamiento*, como forma de adentrar ao tema. No caso específico dessa aula, o *calentamiento* funcionou como uma pré-atividade antes do ensaio que foi indicado para leitura. Não irei chamá-lo de pré-leitura, pois de acordo com Carneiro, Costa e Fernandes (2015), a pré-leitura tem como objetivo:

ativar os conhecimentos prévios dos alunos com relação a títulos, subtítulos, ilustrações, gráficos, autor, fonte, e com relação à organização textual (a distribuição gráfica do texto, itens lexicais etc.); situar o texto (principalmente, a autoria, o público ao qual foi destinado, o lugar e a data em que foi publicado), de forma a que a leitura se efetive como uma prática sociointeracional; (CARNEIRO, COSTA, FERNANDES, 2015, p. 385).

E por mais que a proposta tenha ativado o conhecimento prévio do aluno, isso não aconteceu a partir do que o texto oferecia, mas sim da temática sobre os estereótipos.

Como leitura, os recuperandos tiveram que ler o ensaio intitulado “O ritual do corpo entre os Sorielisarb” (Anexo 2), de autoria desconhecida, mas visivelmente baseado no ensaio satírico do antropólogo Horace Minner, autor de “O ritual do corpo entre os Sonaciremas⁴⁷”.

Como pode-se perceber, o texto está em língua portuguesa e apesar de o projeto ser na área de língua espanhola, nunca impedi as meninas de usarem textos em português, porque entendo os princípios da educação desde uma abordagem sociocultural, em que “*defiende el sujeto como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que él es el elaborador y creador del conocimiento*”⁴⁸ (FERNÁNDEZ, 2010, p. 79-80). Sendo assim, o que sempre trabalhei com elas era que deveríamos levar para a sala de aula textos autênticos e que fossem de possível compreensão do aluno, ou seja, não poderia ser fácil demais, pois isso os desestimularia e também não poderia ser mais difícil

⁴⁷ Disponível em <http://ricardoartur.com.br/cultura/files/2013/03/O-Ritual-do-Corpo-entre-os-Sonacirema.pdf> Acesso 12 set. 2019.

⁴⁸ “Defende o sujeito como processo de ensino e aprendizagem na medida em que ele é o elaborador e criador do conhecimento” (Tradução minha).

do que ele dava conta. Tendo em vista o que Fernández (2010) aponta como parte da abordagem sociocultural: “*los materiales, tanto los elaborados específicamente para la enseñanza de LE como los auténticos, deben pautarse en muestras reales de los múltiples usos del idioma*”⁴⁹ (FERNÁNDEZ, 2010, p. 80).

Sobre a presença de um texto em português em sala de aula, é preciso considerar que o próprio PNLD incentiva essa prática, quando coloca em seu edital como um dos critérios que devem compor o livro didático de língua estrangeira moderna: “discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional” (BRASIL, 2015, p. 39), não excluindo das obras materiais que estão na língua materna do aluno, inclusive, incentivando a estarem presentes. Sendo assim, quando Lívia elaborou o plano de aula e sinalizou que queria usar esse texto, eu concordei com o uso e ainda dei a explicação anterior.

Seguindo com a atividade, previamente Lívia determinou que a partir da leitura os alunos deveriam tentar descobrir quem são os Sorielisarb e em seguida escrever a palavra de trás para frente. No entanto, a partir da minha leitura do ensaio e da proposta contida no plano de aula, sinalizei que no texto se poderiam explorar outras questões.

Esse acompanhamento que eu fazia dos planos de aula e dos materiais que eram levados para a sala de aula era constante e foi realizado durante todo o projeto. As meninas também tinham acesso a esse material, que era compartilhado com todas em uma pasta no *Drive*. Eu sempre pedia para que uma olhasse o plano da outra para que todas pudessem dar sugestões, o que caracterizaria no final das contas um plano feito por várias mãos. Em alguns momentos, o *Whatsapp* também funcionava como ferramenta de compartilhamento de ideias, com envio de áudios relatando o que elas tinham pensado em fazer e com meu *feedback* de aprovação ou não, além de comentários das demais. Apesar dessa construção do trabalho ter sido conjunta, não posso deixar de destacar que eu atuava como coordenadora do projeto e formadora das meninas, logo possuía mais experiência para apontar alguns caminhos que deveriam ser seguidos para ajudá-las nessa formação.

Nesse sentido, quando Lívia sugere a leitura de um texto tão rico para a sala de aula, mas o explora pouco, sinto-me com a necessidade de interferir e apontar alguns itens que podem ser trabalhados a partir dessa leitura e que une o conhecimento prévio do aluno com as informações contidas no texto.

Sobre a fase de leitura, Carneiro, Costa e Fernandes (2015) destacam que:

⁴⁹ “Os materiais, tanto os elaborados especificamente para o ensino de LE quanto os autênticos, devem se pautar em mostras reais dos múltiplos usos do idioma” (Tradução minha).

deve estar sintonizada com o objetivo estabelecido previamente; é nesse momento que os saberes prévios (de mundo, sistêmicos e de organização textual) do aluno construídos na língua materna e os já adquiridos na LE devem ser potencializados, para que ele lance mão de estratégias adequadas para alcançar a compreensão, tais como a dedução do significado de palavras desconhecidas, a inferência de informações implícitas, dentre outras (CARNEIRO; COSTA; FERNANDES, 2015, p. 385).

Desse modo, pedi que a bolsista considerasse no momento de explorar o texto com os reeducandos o uso das metáforas para se referir a objetos/práticas que fazem parte do nosso dia a dia e o uso da @, além disso, sinalizei que as perguntas deviam ser feitas em língua espanhola, mesmo que o texto estivesse em português. Especificamente sobre as metáforas, a forma como o autor se refere ao celular como “caixinha que acreditam ser mágica e que emite alguns sinais luminosos”, ao dinheiro como “papéis coloridos”, à cerveja como “líquido meio amarelado”, às práticas estéticas como “sessões de tortura”, entre outros, nos faz refletir sobre o significado desses objetos/práticas em nossas vidas. Isso fica mais evidente quando, como proposto por Livia, os alunos leem o título do ensaio de trás para frente e descobrem que o texto se refere a nós, brasileiros. Dessa forma, foi a partir da exploração dessas metáforas que se deu o trabalho de compreensão textual.

Posteriormente, para fazer a conexão com o tema da colonização, foi proposta uma discussão de pós-leitura, que de acordo com Carneiro, Costa e Fernandes (2015)

tem como propósito estimular a reflexão crítica do aluno sobre o texto, levando-o a avaliar as ideias do autor e a posicionar-se diante delas. A ênfase recai na relação que pode ser estabelecida entre a realidade do aluno e o pensamento do autor expresso no texto (CARNEIRO; COSTA; FERNANDES, 2015, p. 385).

Sendo assim, a docente propõe a reflexão dos estereótipos que são apresentados no texto com relação aos brasileiros, principalmente com relação a questões de estética, já que a forma como somos descritos evidencia uma demasiada preocupação com esse ponto. Durante a discussão, ela volta ao tema da colonização a partir dos preconceitos que sofremos e do qual ainda, nós, latino-americanos, somos vítimas a partir de estereótipos criados sobre nós. Ela ainda deu ênfase ao fato de termos sofrido um choque entre culturas europeias e indígenas, tendo aquela, como colonizadora, invadido as Américas e imposto sua cultura como se fosse superior, desprezando, assim, a cultura do diferente.

Sobre essa aula em específico, Livia expôs o seguinte relato:

“Durante essa semana na APAC refleti muito sobre o pré-julgamento que fazemos do outro. Refleti junto aos alunos que sofrem/sofreram/praticam/praticaram preconceitos e comentários sobre o outro. Trabalhamos o texto “Solierisarb” e a partir dele pensamos em como é fácil falar do outro e não pensar no que falamos e como às vezes aumentamos o assunto/descrição do outro muito mais do que parece. Alguns alunos relataram casos de preconceito que já sofreram por ser ‘do morro’, pela cor da pele...outros ficaram muito pensativos e falaram pouco” (Trechos do diário de campo de Livia, 26/05/18)

A partir desse trecho vimos que essa aula em particular permitiu que os alunos expusessem um pouco da realidade que vivem com relação ao preconceito, inclusive os que falaram pouco acabaram por dizer muito nesse ato. Além disso, pode-se perceber que a aula gerou uma reflexão para a professora. A professora de história também demonstrou ter gostado muito do que foi realizado e optamos por repetir as atividades em uma aula de filosofia.

Para fazer reflexões mais aprofundadas sobre a aula descrita e a formação de professores, vale detalhar mais algumas características das aulas na APAC. As aulas tinham duração de 45 minutos, ou seja, 5 minutos a menos do que o tempo normal de aula. E nesses 45 minutos uma coisa era essencial no nosso trabalho e com a qual deveríamos aprender a lidar: as atividades propostas deveriam ter início e fim. Como já foi dito anteriormente, deveria ser assim porque a rotatividade do sistema prisional é alta, além da própria instabilidade, então, não podíamos contar com o fato de que os mesmos alunos que estavam presentes naquela aula estariam na aula seguinte.

Essa realidade me faz refletir sobre como devemos preparar nossos professores para a prática da sala de aula, mas também para fazê-los entender que muito do que vamos vivenciar em sala não se pode prever e é apenas na atuação docente que sabemos como lidar com essa realidade. Apesar de uma graduação poder proporcionar ao futuro professor o contato com as diferentes metodologias de ensino e até com diferentes contextos, cada instituição de ensino possui particularidades e é apenas atuando no local que saberemos quais são essas particularidades e como elas interferem na prática docente a ponto de acarretar adaptações à realidade apresentada. Com relação a esse aspecto, baseando-se nas propostas ergológicas, Daher e Sant’Anna (2010) destacam que:

Ela [a norma] é capaz de, a partir da atividade, gerar novos modos de agir no trabalho, podendo até propor novas teorias. Essa perspectiva [ergológica] busca evitar visões redutoras da relação entre teoria e prática, grande preocupação na área de estudos da Educação, em

particular dos voltados para a formação do professor, já que considera a imprevisibilidade como constitutiva da atividade (DAHER; SANT'ANNA, 2010, p. 62-63).

Para nós, essa perspectiva se aplica à situação relatada anteriormente, pois por mais que houvesse o grupo de estudos para a discussão da parte teórica na nossa pesquisa e mesmo que nesse espaço fossem propostas formas de aplicar o que víamos na prática, se não estivéssemos em atuação na APAC, não daríamos conta dessa rotatividade dos alunos e da necessidade em se preparar aulas ou materiais didáticos que pudessem ser começados e finalizados em 45 minutos. Foi a partir dessa demanda que construímos a relação teoria-prática, mas pode ser que ao atuarmos em uma outra instituição de ensino da educação na prisão nos deparemos com outras realidades, outras normas, outras particularidades que exigirão adaptações. Isso significa que longe de querer escrever um modelo de ensino para educação na prisão, esta obra tem o papel de refletir sobre a importância de se oferecer diferentes campos de atuação para o futuro professor, porque apesar de não termos conhecimento das particularidades de todos os lugares, essa diversidade nos campos pode fazer com que o docente lide melhor com os imprevistos, permitindo também que o “trabalho prescrito” não esteja tão distante do “trabalho real” (DAHER, SANT'ANNA, 2010, p. 61).

Desse modo, especificamente na APAC, vivenciamos casos em que alguns estudantes deixavam de ir por um tempo ou nunca mais iam, porque estavam no semiaberto ou porque estavam sendo punidos ou porque tinham sido postos em liberdade. Também presenciávamos casos de estudantes que chegavam no meio do semestre. Lidamos ainda com mudanças no cronograma de atividades, com determinações da SEE, como quando aconteciam cursos ou quando era Copa do Mundo. Essas alterações eram avisadas muito em cima da hora e pegavam a todos da escola de surpresa.

Essa realidade nos fez sempre adotar a prática da aula com início e término, portanto, não podíamos dizer aos reeducandos que na próxima aula continuaríamos a discussão. Ao mesmo tempo, tínhamos que seguir uma ordem de trabalho que envolvia etapas, por exemplo, caracterizamos esse momento inicial do *calentamiento* como bastante importante para conhecer mais sobre nossos estudantes e saber de que forma o conhecimento que tínhamos podia se unir ao conhecimento que eles possuíam, o que nos impedia de simplesmente chegar em sala de aula e dar uma proposta de atividade.

Tendo como exemplo a aula relatada anteriormente, o texto proposto para leitura poderia ser bem mais explorado. Inclusive, seria possível conectá-lo com o texto original, de Horace Minner, pedindo que eles lessem os dois e fizessem uma comparação. Também seria possível explorar quais são as atividades de um antropólogo e promover uma conexão mais aprofundada do que é exposto no ensaio com o tema da colonização.

No entanto, para a realidade de uma aula de 45 minutos que deve ter início e fim, vejo as atividades propostas como suficientes para a reflexão sobre estereótipos. Lembro de Lívia contando que os alunos ficaram extremamente surpresos quando se deram conta que o autor descrevia a nós, brasileiros, e que eles ficaram bem pensativos sobre isso.

Outro ponto que é importante destacar tem relação específica com a formação das professoras. Apesar de ser coordenadora do projeto e de orientar sempre os planos de aula, eu deveria sempre ter o cuidado de não recriar um novo plano a partir da minha experiência. Desse modo, meus apontamentos eram mostrados como sugestão de trabalho, que poderiam ser acatados ou não. Em nenhum momento eu elaborei um plano de aula para as meninas e nem modifiquei um plano a ponto de ele ser mais meu do que delas, e eu sempre achei que nesse processo formador essa atitude se faz importante, pois o papel do professor e mais ainda o do professor formador é o de mostrar caminhos, não o de obrigar seus alunos a segui-los.

Na prática, acredito ter realizado um bom trabalho ao guiá-las, ao invés de dar respostas prontas, inclusive, como relata Lívia, no início as meninas voluntárias pensavam que eu tinha a resposta para todas as perguntas e se prendiam muito a mim e a ela, já que éramos as mais experientes. Vejamos seu relato sobre a primeira semana de aula das meninas:

“[...] Parece que ela [a Paloma] tem medo de dar aula porque estou na sala, falava o tempo todo olhando para mim e esquecia de olhar para os alunos. Senti falta de participar da construção das aulas. Na verdade, a Paloma me fez sentir como se eu resolvesse todos seus problemas, dando os temas das aulas. Além de mim, como se a professora (autora da obra) tivesse todas as respostas. Fiquei um pouco incomodada, mas acho que é porque estamos começando” (Trecho do diário de campo de Lívia, 10/04/18).

“Esta semana acompanhei as aulas da Thalita e é muito interessante ver a diferença de uma professora para outra. A Thalita é muito tranquila, mas fica olhando muito para mim como se estivesse confirmando que ta tudo certo [...]” (Trecho do diário de campo de Lívia, 19/04/18).

É possível perceber que o ato de olhar para a Lívia no momento de ministrar a aula é uma maneira de buscar a aprovação e a certeza de que tudo está sendo feito de forma correta, o que é bastante comum para quem está começando. Não acredito que a presença de Lívia inibia o trabalho, muito pelo contrário, acredito que dava mais segurança para as meninas seguirem em frente. No entanto, por parte de Lívia eu também sentia alguma insegurança quando eu estava junto e isso ficou claro em um episódio específico.

No final do 1º semestre, nos reunimos para organizar os coletivos que seriam propostos para o 2º semestre, como descrevi no capítulo 1. Para que os estudantes já pudessem pensar em ideias para a culminância, decidimos apresentar para todas as turmas a proposta na última semana de aula, que foi nos últimos dias de junho. A ideia era mostrar o que faríamos e em uma discussão com os professores da APAC, decidir qual turma ficaria com qual coletivo. Nesse momento, eu estaria presente nas apresentações para poder acompanhar mais de perto tudo. No entanto, Lívia e Thalita, pois Paloma não pôde ir nesse dia, estavam inibidas em todas as turmas e apresentavam as três propostas de forma muito rápida e objetiva, em uma das turmas fizeram isso em 25 minutos, sendo que tínhamos 45 minutos de aula. Elas falaram muito rápido, sem entrar em detalhes e sem ter delicadeza ao mostrar um projeto que ainda se estenderia por um semestre. Em todas as turmas, tive de intervir e explicar melhor cada coletivo e o nosso objetivo final: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual por parte deles. Mas o mais essencial de tudo foi que percebi que isso se deu pela minha presença na sala de aula, já que eu era a coordenadora do projeto e a que, de certa forma, estaria ali para avaliá-las.

Quando terminamos as apresentações, tive uma conversa com as duas e expus tudo o que observei, apontando que elas fariam essa apresentação novamente, na volta das férias, ou seja, no início do 2º semestre, a fim de que os meninos relembassem o que foi proposto e de que elas tivessem uma segunda oportunidade. Essa prática foi excelente, visto que elas relataram que muitos haviam esquecido o que tinha sido apresentado.

Ainda voltarei a discutir sobre a atuação das meninas em sala de aula, principalmente quando for refletir sobre a inversão de papéis que presenciei com relação a Lívia, que ao mesmo tempo que estava se graduando para ser professora de espanhol, contribuía para a formação de Paloma e Thalita. E nesse caso, a presença de Lívia, dos professores e minha na sala de aula poderia em alguns momentos deixar Paloma e Thalita mais tímidas ou como se estivessem sendo sempre avaliadas, mas como uma das professoras entrevistadas relatou sobre como estar na APAC contribuiu para a formação das meninas:

“Eu acho que elas vão sair, assim, graduadas e com esse projeto, elas vão sair tanto com uma formação pessoal, quando elas precisarem de fato estarem sós, lidando com a realidade, elas não vão ter um impacto, né? Muito grande. Elas vão ter já metodologias, talvez não tão lapidadas, né? Mas já vão ter metodologias onde elas já sabem por onde começar, como começar, de que forma, né? Como que ela pode trabalhar com aquele aluno, se aquele aluno, da EJA, dentro da APAC, como que eu posso trabalhar? Como que eu posso fazer esse aluno se interessar. Aí, poxa, ela vai lembrar do projeto. Como que ela fez naquela época pro aluno se

interessar por um projeto, que é espanhol, que supostamente não tinha nada a ver com ele, até então e de repente ele se descobre, o que tem a ver com ele. Como que ela pode gerar toda essa curiosidade. Essa animação, essa euforia pra aprender. Então eu acho que é interessante porque já se coloca na realidade. E coloca uma realidade que às vezes a graduação não traz. Então a importância do projeto, de um projeto, é esse. Porque você trouxe pra esses estudantes uma oportunidade de ter a convivência que é dita anormal” (Trecho da entrevista com a professora 3).

Pela fala da professora é possível perceber que ela considera a prática na APAC como uma excelente experiência para auxiliar as meninas em outros momentos de atuação, não seguindo o mesmo modelo, mas lembrando o que deu certo e pensando em formas de adaptação, possibilitando, assim uma aproximação da realidade docente. Ou seja, toda essa dinâmica de atuação das meninas auxiliava na atuação delas no futuro, quando fossem assumir turmas nas escolas em que trabalhassem, mas não pudessem contar com a participação de ninguém para ajudá-las em sala de aula.

Seguindo com o relato sobre o grupo de estudos, um dos textos que trabalhamos no segundo semestre do projeto se intitulava “A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional”, de Marcela Bessil e Álvaro Merlo, publicado em 2017. Como o próprio nome já diz, o artigo se dedica a falar na prática docente no contexto da educação na prisão. Optei por utilizá-lo no segundo semestre do projeto, tendo em vista que as meninas já estavam familiarizadas com a APAC e poderiam estabelecer uma comparação entre a realidade que vivíamos e a realidade descrita no texto. Essa, inclusive, foi a atividade de leitura que permeou nossa discussão. Além disso, sentia que no início do projeto elas ainda não estavam maduras o suficiente para se aprofundarem na realidade do sistema prisional em geral, que não é igual à realidade da APAC.

Ao iniciarmos o projeto, queria que elas viessem com os estereótipos que já possuíam sobre presídios, privados de liberdade e tudo relacionado à temática do cárcere, sem que eu pudesse influenciar de alguma forma e aos poucos pudéssemos desconstruir tudo isso. Sinto que esse caminho foi exitoso, pois por mais que em nossa primeira reunião do grupo de estudos Lívia tenha feito um breve relato sobre o lugar onde atuaríamos, ela não contou minúcias e Paloma e Thalita puderam elaborar por si próprias o que é a APAC e a atuação na escola em um sistema prisional.

Pensando nisso, antes de resumir um pouco o artigo e mostrar como ele se relacionou com o nosso trabalho na prática, volto no início do projeto, quando pedi para Paloma e Thalita descreverem quais impressões tiveram da APAC.

“[...] o local em si é extremamente organizado e bem arrumado/distribuído. Me chamou a atenção a quantidade de livros disponíveis e a

estrutura do local” (Trecho do diário de campo de Thalita, 14/03/2018).

“É um pouco diferente do que eu imaginava, eu pensava que o espaço era bem maior, que teria mais pessoas trabalhando ali. Notei uma diferença bem clara entre os professores daquela escola e das escolas públicas de Viçosa, todos pareciam muito tranquilos, o que me surpreendeu positivamente. De modo geral, o espaço é agradável, as cores são bonitas, é bem bonito como um todo. Logo na entrada também vimos coisas que os próprios alunos fizeram, muito interessante” (Trecho do diário de campo de Paloma, sem data).

No relato de Thalita, podemos ver que ela destaca a quantidade de livros que a escola tem. Isso é interessante, porque para os docentes da Associação os livros ainda não são o suficiente para suprir as demandas da escola, com o que concordo plenamente. Muitos dos livros que ali estão são doações e não necessariamente tem relação com temas estudados em sala de aula, inclusive em literatura. Apesar disso, uma escola do sistema prisional com livros é uma escola diferenciada, tendo em vista o que já expus neste trabalho sobre a realidade do sistema.

A organização do espaço faz relação com o que Paloma disse ao definir a escola como um lugar agradável. O tamanho do lugar a surpreende um pouco, por, provavelmente, comparar com o tamanho de uma escola regular, que é bem maior. No entanto, ela destaca a tranquilidade dos professores como um ponto positivo, comparando essa realidade com a de outras escolas. De fato, o clima das reuniões pedagógicas sempre era harmônico e de muita calma. Raras eram às vezes que os docentes se exaltavam. Evidentemente, uma vez ou outra acontecia algum problema, mas acredito que muito dessa tranquilidade era o reflexo da boa relação entre alunos e professores, como uma espécie de simbiose que vinha dos dois lados.

Sobre o perfil dos discentes do sistema prisional, Medeiros e Fernandes (2015) sinalizam que:

Em relação às diferenças entre o aluno recluso e o aluno em liberdade, [está] o interesse em aprender, o respeito e a valorização do professor por parte dos alunos reclusos, ‘são alunos que questionam, participam e fazem as atividades com muito gosto’, em detrimento dos alunos em liberdade (MEDEIROS; FERNANDES, 2015, p. 112).

Com relação ao respeito pelo professor e a outros pontos de comparação com o aluno em liberdade, Paloma escreveu:

“Primeira aula: [...] Uma das coisas que mais me chamou atenção foi o tratamento com os professores, e até mesmo com a gente, nos tratam com muito respeito, o que não estamos acostumados a ver, isso me emocionou

bastante. O resto é bem similar, alguns alunos são mais calados, outros mais falantes, mas notamos interesse em todos. Gostei muito da interação que houve [...]” (Trecho do diário de campo de Paloma, sem data).

Lívia também estabelece uma comparação, mas entre os cursos livres como o CELES, onde ela dava aula e a escola na APAC:

“[...]No curso de idioma os alunos pagaram para estar ali e exigem muito do professor, enquanto na escola ‘regular’ os alunos se sentem gratificados por estarmos ali. Se sentem privilegiados por terem professores e uma educação boa [...]” (Trechos do diário de campo de Lívia, 14/05/2018).

Um dos professores entrevistados também cita o respeito como um diferencial na APAC:

“[...]Eles valorizam muito o professor. Eles têm, eles dão muita importância ao professor. Se muitos pensassem assim a educação seria melhor [...]” (Trecho da entrevista com o professor 2).

É possível perceber que o respeito pelos professores é uma constante e era justamente o que também percebia sempre que estava dentro da APAC. Os alunos não apenas nos respeitavam, como nos agradeciam a cada final de aula por estarmos ali. Isso não acontecia apenas conosco, do projeto, mas também com os outros docentes. Acredito que isso contribua para a tranquilidade que Paloma atribuiu aos professores em seu relato. Sabemos que o trabalho na escola já é bem desgastante, mas quando temos que lidar com discentes extremamente indisciplinados e/ou a falta de interesse, essa atividade se torna ainda mais difícil. No entanto, o clima na Associação era outro. Não que não houvesse momentos de indisciplina e de termos que chamar a atenção dos alunos, mas os momentos de respeito e atenção eram muito maiores. Além disso, tudo isso proporcionava ao professor um sentimento de segurança. Não foram raras as vezes em que escutei de vários que eles se sentiam muito mais seguros ministrando aulas ali do que na escola regular, isso porque era comum a invasão nas escolas, assaltos, tiros, ameaças, entre outros problemas que faziam com que o profissional da educação se sentisse com medo de lecionar. Já na APAC era justamente ao contrário.

Com relação ao perfil do discente do sistema prisional, relacionando-o com a formação e a prática docente, Thalita escreveu uma importante reflexão para esta pesquisa:

“A experiência de atuar como professora na APAC no início foi algo que me deixou assustada, sempre me questioneei sobre a importância de

ser professora e o processo de compartilhar saberes e no início a ideia de dar aula e assumir essa responsabilidade me deixava ansiosa e com medo de falhar.

O medo foi sumindo com o tempo e principalmente com a ajuda dos alunos, que participam ativamente da aula e me fazem sentir segura, confortável e em casa.

A oportunidade de atuar na APAC apareceu justo quando eu estava um pouco desanimada com a graduação e com ser professora e hoje, depois de um semestre atuando lá posso dizer com toda certeza que ser professora é o meu lugar no mundo e que a educação é a maior arma que tenho em mãos para lutar por tudo que me incomoda.

Estar na APAC está me ajudando a me tornar uma professora melhor, mas me ajuda principalmente a ser um ser humano melhor, a me deixar ver o melhor das pessoas, a romper estereótipos e preconceitos, a restaurar minha esperança na educação e na educação para os direitos humanos” (Trecho do diário de Thalita, 09/07/18).

Nesse trecho vemos claramente que antes do projeto Thalita vivia uma crise no curso. Não sabia se realmente era o que queria para ela. Sua atuação em sala de aula se dava antes disso em um curso preparatório para o ENEM, ou seja, ela ainda não tinha a experiência de atuar em uma escola e vejo a experiência na APAC como essencial para que ela percebesse que dava conta de atuar em sala de aula e que era capaz de ter domínio das aulas ministradas. Especificamente, o temor dela não era nem com os alunos, era mais com o medo e a insegurança e o projeto possibilitou a ela um crescimento sobre esses pontos.

Ela aponta ainda que os alunos foram fundamentais nesse processo, pois a participação deles a motivava mais ainda e ela se sentia em casa, por fim, ela destaca que mais que crescer profissionalmente, a atuação na APAC lhe permitiu o crescimento como ser humano, livrando-a de preconceitos e estereótipos. Inclusive, na última reunião que tivemos sobre o projeto, Thalita destacou que fazia questão de contar a todos onde dava aula e quem era o público com o qual trabalhava. Ela disse que contar detalhes e mostrar a realidade era uma forma de desconstruir a imagem que ela mesmo tinha do sistema prisional.

Ainda com relação ao perfil do discente do sistema prisional, em uma das entrevistas realizadas com alguns professores da APAC, a professora 3 faz uma importante reflexão sobre o expressar as emoções diante dos alunos:

“se eu tenho que demonstrar alguma emoção eu realmente demonstro. Então se é uma demonstração de raiva, se é uma emoção, então eu choro, eu demonstro. Eu não tenho muito, eu não contengo, sabe? Eu acho que eu sou, eu tenho que ser aqui o que eu sou lá. O que eu sou lá fora. Porque eu acho que eles meio que tão cansados de aqui é uma coisa, lá fora é outra. E não, sabe? [...] Eu realmente acredito neles e eu realmente acho

que alguns, como a gente fala, realmente vão sair e vão fazer de novo, outros às vezes podem sair, fazer de novo, mas vão tá sempre lembrando: 'Aquela professora me ensinou isso. A professora me ensinou aquilo'. Ou então no momento de fazer alguma coisa: 'Não, aquela professora falou tal coisa comigo' Então por isso que eu acho que é importante também a questão da emoção. Você trabalhar o emocional. Eles verem que você também chora, que você também tá triste, que você também tem raiva, que você também tem vontade de gritar, de matar, você também tem vontade de pegar o outro e esganar o outro, que você também tem essas vontades. E eles precisam às vezes se identificar com isso pra não se sentirem, assim, será que só eu sou assim, será que só eu...será que aquela pessoa que tá ali na frente, será que ela nunca faria isso? E na verdade, quem tá ali na frente às vezes já passou por tanta coisa, que eles não sabem e que eles nem imaginam, entendeu? Então, assim, alguns momentos eu trago alguns relatos pessoais meus pra eles verem que é normal. Que a professora, ou como eles me chamam, de professorinha, que agora virou professorinha, também tem sentimentos e que eu também choro, eu também fico com raiva. E eles sabem exatamente todos os momentos onde eu me altero. Onde eu estou triste, onde eu estou com raiva. Eles sabem, eles me reconhecem quando eu entro na sala. Quando eu estou alegre, quando eu não estou. Assim como eu os reconheço. E eu faço questão de entrar na sala e os reconhecer, porque eles precisam de reconhecimento. Faz parte do ensino. Quando eles têm reconhecimento não só da identidade deles, do que eles são, tanto que é importante chamar pelo nome, né? Eles ficam: 'Tem alguém preocupado comigo. Não tem alguém me julgando' (Trecho da entrevista com a professora 3).

Particularmente, escutar isso da professora não apenas me causou emoção, mas também me fez refletir muito. Eu sempre aprendi que eu tinha de separar o trabalho das emoções e apesar de criar uma relação de proximidade com os meus alunos, sempre me políciei para que eles não me vissem chorar ou para me manter no controle. Pensava que se eles me vissem dessa forma, como a docente relata, poderiam pensar que eu sou fraca, que não estou preparada para ocupar aquele lugar. Mas a professora me trouxe uma outra maneira de interpretar as emoções. No caso específico da educação na prisão, ela ressalta a importância de mostrar a realidade dos sentimentos para os recuperandos, já que é comum a todo instante se fazer uma separação de como se deve agir com os privados de liberdade fora e dentro do sistema prisional. E esse mostrar as emoções envolve o respeito com os discentes e a concepção da educação freiriana, inclusive, ao chamá-los pelo nome. Acredito que Lívia, Paloma e Thalita também tenham tido a mesma percepção que essa professora, porque era linda a forma como elas se entregavam a esse trabalho e o modo como se emocionavam ao me trazer relatos, contar sobre as aulas, etc.

É por isso que achei pertinente levar o artigo de Bessil e Merlo (2017) apenas no segundo semestre, quando as meninas já estavam perfeitamente familiarizadas com a

APAC. Não que ainda não tivessem algo a aprender, mas muito do imaginário que tinham já tinha sido desfeito, além disso, elas já tinham estabelecido um vínculo enorme com os alunos e professores e amavam o que faziam. Logo, para guiar-nos na discussão do texto eu pedi que elas comparassem o que nele é relatado com a nossa realidade.

Como problema de pesquisa os pesquisadores apresentam a seguinte pergunta: “Como a complexidade das situações vividas pelos docentes de EJA no Sistema Prisional repercute no prazer/sofrimento mental?”. A pesquisa se destina a trazer as falas de professores da EJA de Penitenciárias do Rio Grande do Sul através do olhar da Psicodinâmica do Trabalho (PdT). De acordo com eles, ainda são poucas as pesquisas que se destinam a relacionar saúde e trabalho docente e no contexto da educação na prisão, esse número diminui ainda mais, além disso, sinalizam que:

É relevante abordar as questões subjetivas que envolvem a prática docente no Sistema Prisional, pois existem peculiaridades na realização da prática de Educação de Jovens e Adultos nesse contexto específico. Ao mesmo tempo, é importante investigar a dinâmica prazer/sofrimento vivida pelos docentes de EJA no sistema prisional com relação a sua prática laborativa (BESSIL; MERLO, 2017, p. 286).

Seguindo com as particularidades da prática docente para o sistema prisional, Bessil e Merlo (2017) também destacam, a partir de Silva (2006), que não há uma preparação do professor para atuar nesse contexto. Na fala deles:

Uma das limitações é que a formação inicial do docente não atende às necessidades de ordem teórico-prática para os docentes atuarem na Educação de Jovens e Adultos, mas, por outro lado, a formação continuada tem sido caracterizada por encontros denominados de “capacitações”, que, quando acontecem, referem-se a aspectos gerais da educação. E que quando são específicos da Educação de Jovens e Adultos não trazem quase nenhuma contribuição para o(a) professor(a) que trabalha na escola na prisão (BESSIL; MERLO, 2017, p. 287).

Isso evidencia a realidade que já foi exposta no início desta obra e que corrobora a importância de uma pesquisa como esta. No entanto, os autores ampliam essa problemática, relacionando-a com a saúde mental do docente. Desse modo, o que eles averiguaram em sua pesquisa é como “os trabalhadores mantêm o equilíbrio psíquico mesmo quando submetidos a condições de trabalho desestruturantes” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 289). A pesquisa se deu especificamente com o corpo docente de núcleos educacionais do sistema prisional do Rio Grande do Sul.

Apesar de esta pesquisa não ter como foco as questões que envolvem a saúde do docente, esse texto foi importante no grupo de estudos para que tivéssemos uma ideia menos ingênua da atuação no sistema prisional, porque apesar de estarmos lidando em um ambiente onde nos sentíamos seguras e respeitadas, como explicitarei anteriormente, a partir das falas das meninas, ao longo de um ano e meio de trabalho escutamos desabaços e confissões dos alunos e até mesmo dos professores e não sabemos o impacto disso para a nossa saúde mental a longo prazo. Eu, particularmente, percebo que tanto as histórias que escutei lá dentro, quanto as piadas de mau gosto e os comentários preconceituosos que escutei ao longo da pesquisa mexeram comigo de alguma forma, me inquietaram. Atualmente, vejo isso como algo positivo, pois essa foi uma maneira de fazer com que eu sentisse a necessidade de expor neste trabalho as angústias que me rondam, no entanto, como sigo trabalhando com a educação na prisão, agora no estado do Rio Grande do Norte, me vejo com a necessidade de refletir sobre esse ponto, além de expandir as pesquisas nesse contexto, para a acolhida dos agentes penitenciários.

De volta ao artigo, a partir das entrevistas feitas com os docentes, os autores apontam as diferenças citadas por esses profissionais com relação a escola prisional e a escola extramuro:

vão para além do espaço físico, envolvem questões sobre recursos materiais, recursos metodológicos, rotina, acompanhamento, rotatividade de alunos, deslocamento dos alunos até o local de sala de aula entre outros (BESSIL; MERLO, 2017, p. 289).

Sobre o caso específico da APAC, o espaço físico foi relatado no capítulo 1, seção 1, mas também podemos ver nas palavras das meninas, neste capítulo de reflexões, que, no geral, a estrutura da escola é boa e o local é organizado. Algo que é descrito no texto e que não fazia parte da nossa realidade, por exemplo, eram as grades na sala de aula, ou seja, o professor ficava de um lado e os alunos do outro lado das grades. No presídio de Viçosa, apesar de as aulas serem ministradas em “celas de aula”, termo utilizado por Leme (2007), docente e discente dividiam o mesmo espaço. Essas particularidades de cada lugar também influenciam no “ser docente”. No nosso caso, o espaço de atuação do projeto era muito mais próximo de uma sala de aula que de uma prisão.

No entanto, um dos pontos que foi essencial para a formação das professoras foi com relação ao uso do *datashow*. No capítulo 3, seção 2, problematizei um pouco isso, mas faz-se importante voltar nesse ponto, tendo em vista que este texto foi lido no grupo de estudos um semestre após o projeto de extensão ter começado e que elas já percebiam seus impactos na prática docente.

Com relação a essa temática, quase no final do primeiro semestre Paloma escreveu em seu diário de campo a seguinte reflexão:

“Eu sempre usei datashow, em praticamente todas as aulas, na APAC aprendi a usar mais o papel e a recorrer a outros métodos. É muito difícil não ter acesso a internet e um datashow na nossa sala em um curso de língua. Estamos tendo que recorrer a outras atividades, adaptamos de forma a dar uma boa aula (ou pelo menos tentar) sem acesso a essas ferramentas” (Trecho do diário de campo de Paloma, 20/05/18).

Nesse relato, vemos que a experiência na APAC permitiu que Paloma saísse do que estava sempre acostumada a fazer: dar aulas com o *datashow* e aprendesse a usar outros suportes. Para ela, as adaptações eram feitas de forma a tentar dar uma boa aula, mas, na verdade, essa visão da boa aula com o uso do projetor é algo que tem muito a ver com o contexto da universidade onde estávamos, já que possuíamos esse equipamento e com o contexto das aulas do CELES, que também contava com esse recurso, ou seja, o costume era dela e não dos alunos. Para os estudantes, o uso do quadro e de papéis é uma constante e não o significado de uma aula não tão boa. Obviamente, o uso do *datashow* **não era condenado, mas acredito que ter orientado** a não o usar contribuiu enormemente para a formação das meninas. Ainda sobre o tema, Livia tece algumas reflexões em seu diário de campo:

“Tô percebendo a falta que o datashow tá fazendo para as meninas, parece que a aula não vai ser possível sem slides. O quadro tá ali na sala e elas parecem que tem preguiça de usar. Acho que faz falta a ideia de que o quadro foi e ainda é uma tecnologia e tem que ser utilizado porque é a realidade da escola” (Trecho do diário de campo de Livia, 19/04/18).

Como é possível perceber, Livia faz uma crítica à dependência que Paloma e Thalita tinham com relação ao *datashow*, no entanto, não podemos deixar de considerar que ela estava há mais tempo no projeto e por sua experiência e conhecimento melhor da realidade onde atuava, sabia que não podíamos depender totalmente dessa ferramenta. Isso foi algo de que aos poucos as meninas foram tomando consciência, ao ponto de no segundo semestre se sentirem totalmente confortáveis para ministrar as aulas sem o apoio do *datashow*.

Quase um mês depois dessa reflexão de Livia, ela escreve algo mais sobre os recursos tecnológicos, comparando a realidade de um curso de idioma com a escola da APAC:

“No curso de idioma tenho todo um apoio tecnológico e planejar aulas sem ele para a escola ‘regular’ é um desafio até engraçado: nunca tinha pensado como é dar aula sem planejar um slide bonito e bem formatado e

agora o máximo que penso é se vai dar tempo de fazer tudo ou como vou representar tal coisa num quadro ou giz. Dar aula sem slide é forçar a imaginação do professor e do aluno” (Trecho do diário de campo de Livia, 14/05/18).

Nesse trecho percebemos como mesmo com a experiência de Livia na APAC esse ponto sobre o uso dos recursos tecnológicos como *datashow* e Internet ainda a faz refletir e a planejar muito bem como será sua aula. Mas essa reflexão não é apenas dela, que ainda está em formação. Ao entrevistar alguns professores da APAC, já graduados, uma das perguntas que fiz foi: “Como trabalhar na APAC tem te ajudado na sua formação como professor?” e em uma das respostas o docente de matemática reflete justamente sobre o uso da tecnologia digital em sala de aula. Primeiro, pensando na realidade das meninas:

[...] no caso das meninas aí, se elas ficarem aí presas em um datashow, uma hora não tem luz, vai dar aula como? Se você tiver também numa escola que vai fazer um teste, essa semana você vai dar aula sem nada. Você prepara em casa e vem. Esse é o bom professor (que sabe usar o quadro e o giz)[...]” (Trecho da entrevista com o professor 2).

O professor aponta aqui que as meninas precisam aprender a lidar com a realidade da aula sem *datashow*, não apenas por atuarem na APAC, mas também pelas adversidades que podem acontecer, impossibilitando-as de usar qualquer recurso tecnológico digital e tendo que recorrer ao quadro e ao giz, que, a meu ver, nunca deve ser abandonado.

O docente também faz outra reflexão sobre o tema, agora a partir de sua prática:

“Eu vejo que aqui é uma forma boa de voltar no tempo. Eu vou ser bem sincero nisso aí. Eu preparava minhas aulas no computador, digitava, pegava minhas listas levava para resolver na sala de aula. Agora eu uso livros pra preparar as minhas aulas, eu preparo tudo da forma antiga. Então eu tô voltando no tempo. Eles não têm celular. Eu praticamente uso o meu computador para tirar dúvida deles. Muitas vezes o aluno pergunta quanto vale um nó, quanto vale uma milha, aí eu vou pesquisar e vou levar pra ele, entendeu? [...] Eu vejo que trabalhar aqui é voltar a ser um professor à moda antiga, né? Porque eu sempre quis ser um inovador e aqui, sinceridade, eu tô voltando ao tempo. Eu como um bom observador de matemática desde os meus professores de graduação eu vejo que não há aula que substitui a aula de giz e apagador. Porque é onde o aluno aprende, né? Mas eu tô falando assim, na preparação das minhas aulas eu recorria muito ao computador. É lógico que eu digito as minhas provas, né? O simulado, que ele acontece. Já teve algumas situações aqui, porém eu vou pra uma biblioteca onde não tem internet. Então eu preciso recorrer ao livro. Não é o livro top

que eu queria, mas é um livro que, assim, em termos de atender um EJA, o que tá lá tá atendendo. Eu trabalhei esse semestre tudo usando esse livro pra preparar as minhas aulas. Segundo grau, volume único, né? O do ensino fundamental eu uso o livro, mas muitas vezes eu recorro ao quadro mesmo, que é onde eles entendem” (Trecho da entrevista do professor 2).

O docente, que leciona matemática em escolas regulares desde 2004 e teve sua primeira experiência no sistema prisional em 2018, relata como dar aula na APAC é voltar no tempo. É possível perceber que ele não faz isso de maneira negativa, mas sinalizando que o computador, um instrumento que fazia parte constante da realidade dele, teve que ser substituído. Além de refletir sobre essa substituição, ele também sinaliza o quadro, o giz e o apagador como a melhor ferramenta de trabalho. Desse modo, independente se estamos lidando com uma professora em formação ou com um professor já graduado e com anos de experiência em escolas, a temática da tecnologia parece ser motivo de constante reflexão no sistema prisional, fazendo com que o profissional saia da zona de conforto e repense estratégias de ensino, às vezes até consideradas antigas e tradicionais, para atuar na escola do cárcere.

De volta ao trecho de Bessil e Merlo (2017), sobre o acompanhamento dos alunos até a sala de aula, na APAC não vivenciamos isso, pois os meninos iam sozinhos até a sala de aula. No entanto, esse acompanhamento acontecia no presídio e Lívia chegou a presenciá-lo, já que também trabalhou lá no projeto do curso de Ciências Sociais. Os próprios autores do artigo salientam que a forma como os privados de liberdade chegam e saem na sala de aula depende muito de cada local, ou seja, para esse ponto específico é na prática que vemos de que forma esse fator pode influenciar nas aulas. Pela experiência dos relatos do presídio, o que acontecia era um conflito entre os alunos e os agentes, pois às vezes estes não levavam e/ou buscavam os estudantes no horário correto ou nem mesmo os acompanhavam, influenciando diretamente no andamento da aula, em atrasos e até mesmo na não possibilidade de ministrar o conteúdo programado, situação com a qual o docente também precisava aprender a lidar.

Sobre os recursos materiais, no capítulo 1, seção 2, escrevi brevemente sobre a estrutura da biblioteca. Entretanto, quando falamos de materiais, não nos referimos apenas aos didáticos. Por conta da ausência de caixa escolar a Associação não tinha recursos para a escola. Grande parte do material que os reeducandos e os professores usavam dentro de sala de aula vinha de doações ou de vaquinhas realizadas nas reuniões pedagógicas da escola. Eu mesmo participei de algumas, incluindo a arrecadação de dinheiro para comprar bolo e salgadinho para a “festa” de formatura dos meninos.

O momento da formatura representa o alcance de algo que muitos não pensavam ser capazes ou achavam que não poderia acontecer. O término de um ciclo escolar,

seja com a conclusão do Ensino Fundamental I ou II, seja com a conclusão do Ensino Médio, representa uma grande vitória para todos, inclusive para os docentes que tanto auxiliaram para que esse dia chegasse. Desse modo, o que via eram professores e direção tirando do pouco que já ganhavam algo para fazer desse dia um dia especial.

Sobre os recursos metodológicos, um dos pontos fundamentais para se pensar o ensino nesse contexto tem relação com o conhecimento prévio que o aluno já possui. Tudo bem que esse deveria ser um ponto considerado em qualquer segmento de ensino, no entanto, para esse público em específico isso é crucial, pois é a partir de seu conhecimento que o professor elabora aquilo que será ensinado, por meio do que é previsto para a série correspondente.

Uma das perguntas que fiz na entrevista com os professores da APAC foi sobre a diferença entre dar aula na escola regular e dar aula na EJA, especificamente para o sistema prisional. Essa pergunta é importante para esta pesquisa, pois confirma o que venho dizendo desde o início do trabalho acerca de considerar as especificidades dessa modalidade de ensino nos cursos de Licenciatura. De acordo com os docentes entrevistados:

“[...] no ensino regular normalmente a gente trabalha com adolescentes, com crianças. E a visão de mundo é outra e a tecnologia. Tudo tá mais presente. Aqui eles são adultos, alguns senhores, né? Então é uma diferença. Eles têm uma vivência de mundo, então eles levam muito isso pra sala de aula. Por exemplo, eles interessam mais em levar pra realidade deles. Se não levar pra realidade, eles não vê sentido na matéria. A partir do momento que você insere temas como, a questão do código penal, por exemplo, o artesanato, são coisas que funcionam muito bem, ou a profissão deles lá fora. É o que faz despertar o interesse maior e é lindo ver a riqueza, a riqueza de conhecimento mesmo dessas pessoas. A gente aprende muito com elas[...]
[E na escola regular é diferente?] É diferente o interesse. Eles têm mais interesse na parte tecnológica. Eles estão ainda num momento de descoberta, então o conhecimento de mundo deles ainda está numa fase de aprendizagem, então eles têm um aceitação maior com o que já vem, a EJA já é diferente. Na EJA a gente que tem que ter a abertura de aceitar o mundo deles. É uma troca maior. Não que não seja no ensino regular, mas a criança e o adolescente ainda está em fase de formação, então é diferente, sim [...]” (Trecho da entrevista com a professora I)

Um dos pontos destacados pela professora diz respeito à diferença de idade dos alunos da APAC com relação aos alunos da escola regular e, conseqüentemente, essa diferença traz outras vivências para a sala de aula, como o fato de muitos já terem família e terem uma visão diferente de mundo. Além disso, a docente frisa sobre a importância de levar o ensino para a realidade dos reeducandos, como tratar sobre o

código penal dentro de sala de aula, de forma a entendê-lo melhor. Esse é um exemplo bastante específico do sistema prisional, pois tem relação com os direitos e as leis que o privado de liberdade deve seguir e sabê-lo é essencial para que possa cobrar seus direitos e para que possa se ressocializar de modo a não voltar ao mundo do crime.

É possível perceber que, na fala da professora, não é que o estudante da escola regular não leve a vivência dele para a sala de aula, mas a relação que se estabelece com essas vivências é diferente, além disso, os interesses também são outros. A docente ainda aponta algumas características específicas da APAC e que deve ser levada em consideração pelos profissionais da educação:

“[...] na questão, por exemplo, por serem adultos já terem uma vida conjugal. Ou mesmo a questão de sair de 7 dias. Ou um problema com filhos que tá passando por necessidades na rua. Isso mexe muito com o psicológico do aluno e o aluno fica um pouco mais tenso, disperso e isso tem uma influência muito grande. Ainda não existe no ensino regular. Porque eles não têm essa responsabilidade. Essa preocupação[...]” (Trecho da entrevista com a professora 1).

Em outra entrevista, a professora observa que a escola regular tem um ensino mais tradicional por natureza e que no sistema prisional isso funciona de uma maneira diferente:

“[...] Não, aqui eu posso trabalhar da minha forma, de acordo com a minha metodologia. Da forma como eu acredito que é mais fácil pros meus alunos aprenderem a ter um desenvolvimento melhor, um desenvolvimento com melhor qualidade [...]” (Trecho da entrevista com a professora 3).

Sobre o que aponta a docente, acredito que a falta de muitas pesquisas na área da educação na prisão e o próprio déficit que os cursos de Licenciatura apresentam com relação ao trabalho com esse campo de ensino faz com que cada professor tenha que desenvolver suas metodologias de ensino e isso acaba se dando apenas quando ele já está em atuação.

Seguindo com Bessil e Merlo (2017) sobre a comparação das escolas, os autores destacam que no sistema extramuros os alunos vão para a sala de aula com muitas informações adquiridas na Internet. Já na escola do sistema prisional somos nós, professores, que devemos criar um ambiente em que os estudantes consigam extrapolar os muros da prisão, pois nós somos as vozes do mundo de fora, já que, como destaca Onofre (2007) “o isolamento também provoca nos detentos um sentimento de desatualização. Isso os leva, às vezes, a acreditar que a escola os manterá atualizados e infor-

mados em relação às mudanças que ocorrem no mundo externo” (ONOFRE, 2007, p. 21).

Sobre também fazer uma comparação entre as escolas extramuros e as dentro do sistema prisional, Julião (2007) destaca que:

No sistema penitenciário, entretanto, a escola parece ainda ser o único espaço de produção e divulgação de conhecimento formal, desempenhando um papel diferente do que desempenha extramuros. Ali ela continua sendo um espaço fundamental para o resgate da cidadania, visto ser praticamente o único para os internos penitenciários, pois eles não têm acesso aos diversos meios tecnológicos de comunicação (JULIÃO, 2007, p. 2007).

Outro ponto de diferença está na rotatividade dos alunos. Na escola regular fala-se em evasão escolar e isso se aplica, inclusive, à EJA, no entanto, na educação na prisão o que há é uma rotatividade, tendo em vista que os alunos podem passar do regime fechado para o regime semiaberto, ou deste para o aberto, ou até mesmo voltarem para o presídio. O ingresso na escola também pode ocorrer a qualquer época do ano e o reeducando, ao chegar a APAC, pode ter passado anos sem entrar em uma escola e sabemos que a adaptação a esse “novo mundo” não se dá de um dia a outro. Desse modo, os professores devem saber lidar com essas especificidades.

Um caso que aconteceu no projeto foi com a “turma” do Ensino Fundamental I. No início, a turma era constituída apenas por um aluno, o José⁵⁰. Como se tratava de um caso específico, em que ele estava praticamente sendo alfabetizado, quando começamos o rodízio das meninas nas turmas, a direção e a professora responsável por esse aluno explicaram que essa troca não era boa para o estudante, que ainda se sentia muito inseguro na escola e um pouco perdido. O ideal era escolher uma das professoras para atuar semanalmente com ele, assim o recuperando podia criar um vínculo com ela e se sentir mais seguro no aprendizado.

Esse caso demonstra a preocupação do corpo docente e da direção em atender a especificidade do discente e nos mostra que em cada escola lidamos com algumas particularidades que nos ajudam a ver o processo de ensino/aprendizagem como heterogêneo, o que deve ser considerado na formação docente. E, apesar de se tratar de particularidades, tais experiências nos fazem sair da caixinha e expandir nossa visão sobre o ato de ensinar.

No caso específico de José, concluímos que Livia o acompanharia durante todo o processo, porque além de ser a bolsista do projeto e poder dedicar mais tempo às atividades, ela tinha mais experiência no sistema prisional e acreditávamos que saberia

⁵⁰ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

lidar melhor com as situações específicas do aluno. Na prática, o trabalho desenvolvido com ele foi bastante importante para a formação de Livia. Isso pode ser visto em seu diário de campo:

“Ele é aluno único e se mostrou bastante interessado em aprender sobre o espanhol. A professora dele levou um mapa da América Latina que ele colou na capa do caderno. Por esse motivo montamos uma aula mais geográfica para que ele possa se situar e situar a América no mundo. É muito interessante quando pergunto se ele conhece algo porque ele entende que conhecer é estar em algum lugar, tocar, sentir. Estou tentando fazer uma ideia de que conhecer também é saber algo; está funcionando!” (Trecho do diário de campo de Livia, 30/03/18).

Nesse trecho, podemos ver que Livia tenta ajudar José a perceber que o conhecimento vai além do ver de perto. Em língua estrangeira, especificamente, isso se faz importante pois muitos têm a crença de que para aprender um idioma precisamos visitar um país ou morar um tempo fora, sendo que essa não é uma condição para que o aprendizado se efetive de fato. Sendo assim, ao dizer que “conhecer também é saber algo”, ela mostra que o aprender a língua também é expandir o conhecimento linguístico e de mundo. Outro ponto importante é o papel da professora oficial do aluno, que se envolvia tanto com o trabalho que também levava materiais para o desenvolvimento das atividades, contribuindo para o bom andamento da aula.

Ainda sobre José, Livia também relata:

“Na quinta-feira (05/04) dei aula pro José sobre o alfabeto. Ele adorou e repetiu as letras várias vezes. Mesmo com algumas dificuldades, ele tenta, se esforça, pergunta, admite que não lembra e sempre com muito bom humor. A professora⁵¹ é sensacional durante as aulas, incentiva perguntas ou como dizer em espanhol também. Está sendo uma experiência muito diferente e bonita” (Trecho do diário de campo de Livia, 07/04/18).

Como pode ser visto, no caso específico do José, ele tinha uma aula mais voltada para a aprendizagem da língua espanhola, pois consideramos que ele ainda estava sendo alfabetizado e que proporcionar aulas mais lineares da língua, ainda que também mais dinâmicas, possibilitaria a ele melhores experiências com o idioma. Acredito que da nossa parte isso foi um cuidado com o estudante, não no sentido de achar que ele não era capaz de participar das outras atividades do projeto, muito pelo contrário, era justamente com o intuito de fazê-lo estar mais inserido em nosso trabalho. Esse olhar diferenciado para José permite-nos mostrar que não nos importávamos em não seguir o

⁵¹ Referindo-se a professora oficial do Ensino Fundamental I.

planejado pelo projeto passo a passo, já que nossa preocupação era envolver todos de alguma maneira e em possibilitar às alunas em formação experiências singulares.

Seguindo com os relatos de Lívia, ela escreve:

“Em relação a experiência, a melhor que estou tendo é com o José. De longe a melhor oportunidade que poderia ter me aparecido. Ele é um aluno especial e é muito desacreditado de si mesmo. Além de trabalhar a língua espanhola de maneira muito mais lenta, é todo um trabalho de fazê-lo acreditar que ele é capaz de aprender outro idioma. São 45 minutos da minha semana que tem que ser pensado muito cautelosamente e muito sensível, com espaço para fazer muitas repetições e retomadas de pronúncia. A introdução do espanhol está se dando de maneira muito devagar, mas muito proveitosa” (Trecho do diário de campo de Lívia, 15/05/18).

Nesse sentido, Lívia sentiu que era muito importante que as aulas de José fossem mais formais, no sentido de seguir uma sequência linear, assim como a professora dele fazia e de mostrar-lhe que ele era capaz de aprender um novo idioma. Como coordenadora do projeto, eu confiava nas escolhas de Lívia e sabia que ela estava optando pelo melhor caminho para aquele aluno em especial. Todo esse processo foi muito importante, pois no último mês do 1º semestre de 2018 um novo aluno entrou na turma de José. Como estava relatando nas páginas anteriores, a rotatividade de estudantes na educação na prisão é alta, logo, não era incomum que um novo reeducando aparecesse no meio do semestre. Desse modo, sem saber, a bolsista estava preparando José para receber o colega de sala, pois quando esse colega chegou, José já se sentia muito mais seguro e preparado. Já o novo recuperando se mostrava muito empolgado e com menos dificuldades.

Voltando à realidade apresentada por Bessil e Merlo (2017), os autores apontam a questão da segurança como um fator que interfere no andamento da aula, já que se a equipe de segurança indica que não é seguro ter aula naquele dia, seja por conta de algum conflito que tenha acontecido na penitenciária ou por algum indício de rebelião, os professores são dispensados e não podem seguir com seus trabalhos.

Na APAC, isso nunca aconteceu porque quem cuida da própria segurança são os próprios reeducandos e qualquer indício de rebelião ou tentativa de fuga faz com que eles voltem ao presídio, algo que nenhum deles deseja. O único problema que tínhamos com relação ao cancelamento de aulas era de ordem da SEE-MG, que às vezes avisava muito em cima da hora sobre recessos ou liberações. Desse modo, tivemos que lidar com esses imprevistos para seguir com o andamento do projeto.

Os autores também relatam sobre os materiais que podiam entrar na sala de aula, destacando que tudo precisava ser minuciosamente revistado. Essa realidade era

diferente da APAC, já que não passávamos por essa revista. No entanto, os celulares deveriam ser entregues no momento da nossa entrada e objetos cortantes não eram permitidos dentro da sala de aula. Apesar dessas proibições, os alunos poderiam usar seus materiais sem problema algum e nós também não tínhamos maiores transtornos. Não havia proibição de caneta ou de lápis em tamanho normal, o que não acontecia no presídio, por exemplo, em que esses materiais eram considerados arma branca. No entanto, apesar da nossa realidade ser diferente da relatada no artigo, a fala de um professor entrevistado para o artigo de Bessil e Merlo (2017) foi bastante importante para a discussão do grupo de estudos e para reflexões sobre o que vivíamos na prática:

...no início foi uma frustração porque eu preparava coisas para chegar na sala de aula e fazer de uma determinada forma e tinha segurança. Não podia levar determinadas coisas. Então eu tinha que me transformar naquele momento, ter uma outra criatividade para ver como poderia trabalhar determinados conteúdos naquele espaço que era diferente (BESSIL; MERLO, 2017, p. 290).

Não tínhamos problemas com a entrada de materiais, mas a fala desse professor foi importante para refletir sobre os imprevistos que podem acontecer na sala de aula. No primeiro semestre do projeto, inclusive, tivemos vários imprevistos com relação ao uso do *datashow* e de outros equipamentos tecnológicos e na época desses imprevistos, ao invés das meninas pensarem em outras alternativas para seguir com a aula, elas preferiram tentar solucionar o problema, o que nem sempre pode ser viável, como relatado no capítulo 3, seção 2.

Ainda sobre os materiais que podem fazer parte da sala de aula, Bessil e Merlo (2017) também comentam sobre atividades que requerem uma pesquisa do aluno:

A pesquisa dentro da sala de aula da prisão acontece de forma diferenciada, o professor tem que definir o que os alunos vão pesquisar. Mas também tem que levar os recursos pelos quais os alunos vão realizar a pesquisa, como livros, revistas, jornais, revistas em quadrinhos entre outros, sempre depois de ter passado pela equipe de segurança da casa e ser autorizado (BESSIL; MERLO, 2017, p. 290).

Como já foi apontado, a APAC não precisava passar por todo esse processo de segurança, mas para propormos pesquisas o procedimento era o mesmo, já que os alunos não tinham acesso à Internet.

Vale ressaltar que a forma como a APAC age não coloca em jogo o seu sistema de segurança, muito pelo contrário, apenas evidencia que se trata de um lugar protegido. No entanto, também é importante destacar que a direção e a supervisão da escola

sempre estiveram cientes de tudo o que acontecia na escola, das atividades aplicadas, etc., ao mesmo tempo em que todos os docentes sempre tiveram liberdade para propor o que era necessário para ensinar os conteúdos que formam parte do currículo. Mas em nenhum momento éramos censurados.

Outro tema destacado pelos autores do artigo é sobre o perfil do professor na era atual, denominando-o como uma “espécie de reinvenção da profissão docente” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291). Baseando-se em Rego e Mello (2002), os autores apontam que:

Há que se pensar em um profissional acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem e solidário com as características e dificuldades de seus alunos. Para tanto, é importante que esse profissional tenha capacidade de articular os conteúdos curriculares aos conhecimentos pedagógicos, que garanta a efetivação de projetos interdisciplinares, trabalhe em equipe de maneira reflexiva, que improvise com criatividade e se comprometa com a gestão de seu desenvolvimento profissional com autonomia (REGO; MELLO apud BESSIL; MERLO, 2017, p. 291).

Ainda que esse perfil não deva se restringir apenas aos docentes que atuam/ atuarão na educação na prisão, as características traçadas acima retratam muito bem o tipo de profissional que deve fazer parte das escolas do sistema prisional. Com relação a isso, na entrevista feita com os docentes da APAC eu pergunto: “Como trabalhar na APAC tem ajudado na sua formação como professor(a)?”. Vejamos as respostas obtidas:

[...] Ah, isso aí pra mim é a parte bela da história. Porque a cada dia eu aprendo mais com meus alunos. Eu achei enriquecedor. Achei que todo professor deveria passar por essa experiência, porque é de um crescimento, assim, imenso. Tanto que você encontra desafios todos os dias, na forma de trabalhar. Às vezes você chega com uma aula preparada em sala de aula e acontece algo e você tem que mudar totalmente o contexto. Mas é muito válida, é muito positiva. Eu tenho uma grande paixão por esse trabalho [...] (Trecho da entrevista com a professora 1).

“Então, na minha formação como professora eu realmente não sei, mas na minha formação enquanto pessoa, pra mim é extraordinário. Porque são três anos que eu me sinto plena, que eu me sinto completa, que eu sinto que eu estou de fato contribuindo, contribuindo pra uma sociedade, assim, discriminada, né? E que são capazes, sim, muito, de aprender. Que são capazes de fazer diferente. Que são capazes de ensinar aos professores os valores também. E de ensinar os professores como ter um outro olhar sobre a vida, sobre o outro. E isso não é muito difícil. No momento de relato dos alunos você passa a refletir sobre si, sobre a sua vida e sobre a vida dele. E você começa a ter outro posicionamento,

outros questionamentos e você passa a não julgar, diferente de quando você não está nesse contexto, né? Quando você é um professor, mas que você não está em um contexto de EJA, de uma APAC. Mas que você, um professor lá da rua, ele vai ver com um olhar realmente preconceituoso, sabe? Porque, realmente eu vou usar uma frase que o pessoal fala que: “Bandido bom é bandido morto” E quando a gente vem, que a gente trabalha aqui e que a gente tem um contato com eles, não é assim. Eu já perdi aluno, e doeu perder o aluno, sabe? E, assim, são seres humanos. Todos nós erramos, em maior ou em menor intensidade, mas todos nós erramos. E em algum momento vamos errar, em maior ou em menor intensidade. Mas por que discriminar, por que que você não pode fazer um trabalho de incentivar, de mostrar um outro aspecto, sabe? De proporcionar um outro aspecto pra esse aluno, né? Pra esse recuperando. Você pode muito bem mostrar, olha, tem esse caminho, tem aquele caminho, tem aquele outro. Mostrar mais perspectivas sobre as coisas, que talvez ele não tenha tido a oportunidade lá na rua, talvez com o ensino regular, né, de ter essas visões sobre a vida, essas reflexões sobre a vida”. (Trecho da entrevista com a professora 3).

É possível perceber que as duas docentes apontam sobre o aprendizado que estão tendo como seres humanos, mas que interferem diretamente no que elas percebem que precisa ser levado para a sala de aula. A professora 1 destaca que às vezes prepara uma aula, mas dependendo do contexto, é preciso modificá-la toda. Isso tem a ver com a própria demanda dos alunos, que não inclui apenas os conteúdos das matérias, mas as próprias questões pessoais. Haverá dias em que eles estarão inquietos por conta da espera de respostas sobre o auxílio jurídico que recebem, ou por conta de algo que aconteceu na família, ou até mesmo sobre o crime que cometeram. Nesse sentido, a professora 3 alerta para a importância do professor em mostrar os caminhos que podem ser seguidos pelo recuperando, de modo a incentivá-lo a mudar de vida.

Outra questão apontada por Bessil e Merlo (2017) é sobre o trabalho interdisciplinar e em equipe, promovendo uma ação reflexiva sobre o ser docente. Sobre a interdisciplinaridade, especificamente, faz-se importante costurarmos mais um retalho da nossa colcha.

A ideia de atividades interdisciplinares surgiu com a realidade que nos foi apresentada, ou seja, semanalmente estaríamos com as aulas de algumas disciplinas para poder desenvolver o projeto. Logo pensei que deveríamos ser bem cuidadosos na hora de escolher os horários, ou seja, o rodízio das aulas deveria abarcar todas as disciplinas e não apenas as de humanas, por exemplo. Esse cuidado se deu porque já existe um imaginário nas escolas de que tudo o que acontece de diferente deve ser feito nas aulas de artes, línguas estrangeiras, sociologia etc. Além de não querer que parecesse isso, também não queria que o docente oficial da disciplina pensasse que estávamos rou-

bando as aulas deles e contribuindo para o atraso de conteúdos. Desse modo, propus que deveríamos desenvolver um trabalho interdisciplinar, considerando também o que a direção da escola havia comentado sobre os professores quererem participar mais ativamente do projeto.

O objetivo desse trabalho interdisciplinar era permitir uma maior interação entre os professores da APAC e as alunas em formação, tendo em vista que as experiências deles poderiam auxiliar na formação das meninas para o contexto em questão. Também tinha o intuito de sair fora da caixinha e dar a oportunidade para as professoras em pré-serviço e para mim também, evidentemente, de pensar em aulas de língua estrangeira de maneira não linear, a partir de temáticas propostas, inclusive, pelos docentes das disciplinas em questão. Em nenhum momento queríamos mostrar que as meninas estavam aptas a ensinar conteúdos de disciplinas das quais não tinham formação para isso, até por isso sugeria sempre o diálogo com os professores da APAC. Por fim, essa proposta fazia com que elas tivessem que estudar e pesquisar mais sobre a temática com a qual iriam trabalhar, o que destaco como um ponto bastante positivo para a formação docente.

Essa prática trouxe para o grupo de estudos algumas reflexões essenciais. Em seu diário de campo Paloma escreve o seguinte:

“Tratamos, na APAC, de temas que desconhecemos ou dos quais sabemos pouquíssimo, e sabemos alguns dias antes de darmos a aula, planejarmos e nos prepararmos. Tudo isso traz dificuldades, que ao serem superadas trazem uma satisfação enorme” (Trecho do diário de campo de Paloma, 20/05/18).

Como pode ser visto, Paloma ressalta a dificuldade em trabalhar temas desconhecidos, mas que apesar disso, quando essa dificuldade é superada, é algo positivo. Ela também aponta que os temas eram ditos com poucos dias antes da aula, o que causava muitas vezes um desconforto para as meninas, pois como elas precisavam se dedicar mais ao estudo desses temas, saber deles em cima da hora dificultava um pouco o bom andamento do trabalho.

Apesar desses problemas, vale a pena destacar aulas que tiveram êxito, como a aula de sociologia, em que o tema indicado pelo professor foi trabalho. Vejamos o que ela destaca sobre a aula:

“O tema sugerido pelo professor foi trabalho, a primeira coisa que me veio à mente foi o meu próprio trabalho e as questões em torno dele. Como pessoa quis trabalhar a valorização de certas profissões necessárias à nossa existência. Como professora quis falar sobre o vocabulário, e como quase sempre a profissional e a pessoa por trás dela andam juntas,

uni essas duas facetas para compor minhas atividades. Duas coisas me chamaram a atenção nesta aula, a primeira (que sempre ocorre) é o professor tomando o lugar do aluno, querendo aprender, mostrando que não sabe tudo. O segundo ponto foi (como eu esperava muito) os alunos reconhecerem o trabalho do professor e sua importância, alegando que esses deviam ser mais valorizados (Trecho do diário de campo de Paloma, 02/05/18).

Nesse trecho Paloma escreve diversos pontos importantes para discussão. Primeiramente, sobre a interdisciplinaridade, é possível perceber que ela trabalha a questão social das profissões, que envolve a área da sociologia, mas sem deixar de lado a língua espanhola, a partir do trabalho com o vocabulário. Evidentemente, ela não entra tão profundamente na área da sociologia, por não ser sua área de formação e também porque o diálogo com o professor anterior à aula foi apenas sobre a temática, sem que ela tivesse maiores instruções. Desse modo, com relação ao trabalho com a interdisciplinaridade, vejo que ele se deu de maneira mais superficial, mesmo que de algum modo tenha tirado as professoras da zona de conforto.

Para que promovêssemos atividades mais interdisciplinares precisaríamos estar em um convívio ainda maior com os outros docentes, frequentando a escola diariamente, tendo mais contato, com reuniões de planejamento, talvez, pois sabemos que apesar de as redes sociais facilitarem muito a comunicação hoje, para um professor que passa a maior parte do seu dia dentro de sala de aula, esse contato direto acaba sendo mais fácil.

Outro ponto que destaco na fala de Paloma está na participação do professor como aluno e como ela bem comenta, essa é uma prática comum. De fato, as três relatavam constantemente que os professores assumiam essa posição em diversos momentos da sala de aula, evidenciando a inversão de papéis que Pellim (2010) cita e que expliquei mais detalhadamente no capítulo 3, seção 1.

Thalita também relata essa inversão de papéis em suas aulas, ao escrever sobre uma aula de educação física em que a temática era o corpo humano:

[...]foi muito interessante a participação do professor que tentou junto com os alunos falar em espanhol [...]" (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

E em outro momento, Paloma destaca como positiva a participação dos professores, ao escrever sobre a receptividade deles:

"Tanto a escola quanto os professores nos acolheram de forma gentil, nos tratam super bem, de igual para igual. Quanto às aulas, a maioria

dos professores participa das aulas, faz questionamentos, realmente se interessam” (Trecho do diário de campo de Paloma, 20/05/18).

Nesse trecho, além de destacar a participação ativa dos docentes na sala de aula, ora como alunos, ora como docentes, ela também observa o trato de igual para igual. Esse ponto foi bastante importante na atuação das meninas, pois dava segurança na atuação delas. Em nenhum momento elas eram tratadas como pessoas que sabiam menos, nem pelos docentes e nem pelos discentes. E sem dúvida isso contribuiu para o bom andamento do projeto.

Voltando à interdisciplinaridade, Lívia comenta sobre o desafio que recebeu:

“Participar desse projeto é um privilégio enorme de enriquecer e ampliar meus conhecimentos de espanhol e de campos de atuação. Quando recebi a notícia de que não teríamos um horário fixo e sim seriam aulas interdisciplinares, duvidei muito de mim e da minha capacidade de dar uma boa aula” (Trecho do diário de campo de Lívia, 14/05/18).

E por falar em boa aula, não posso deixar de mostrar que apesar do aprendizado que todas nós tivemos com a tentativa de aulas interdisciplinares, nem sempre as coisas saíram como queríamos. Para exemplificar, trago trechos do diário de campo de Paloma, que relata sobre a aula de educação física, que teve como temática futebol e Copa do Mundo, já que estávamos perto de começar o campeonato:

“Tema complicado para mim, não consigo saber nem três nomes de jogadores do Brasil, foi um verdadeiro desafio, mas foi muito bom. Com o tema jogo, resolvemos trabalhar um jogo, na verdade um quiz, acerca da copa e do futebol. Um dos alunos respondeu uma pergunta que eu, mesmo com o texto em mãos, não tinha notado. Eu sempre planejo uma atividade a mais para que não sobre tempo. Nessa aula pensei que o quiz duraria toda a aula, mas caso terminasse antes iria fazer um “bolão”, que não foi possível terminar, acredito que esta não tenha sido uma boa atividade, não a faria novamente” (Trecho do diário de campo de Paloma, 03/05/18).

Esse relato não apenas foi escrito, como contado em diversos momentos, sempre que Paloma tinha a oportunidade de falar sobre o projeto. De todas as atividades, acho que foi a que mais exigiu dela e apesar dela ter destacado que foi “muito bom”, vi que ela ficou desconcertada com o fato de um aluno ter apontado algo no texto que ela não tinha se dado conta e no final, como o bolão não deu muito certo, ela considerou a aula como não muito boa e disse que não a repetiria novamente.

Hoje, refletindo com mais clareza sobre tudo o que foi proposto, questiono se no primeiro semestre, de fato fomos interdisciplinares, pois vejo atualmente que de certa

forma eu forçava as meninas a criar essa interdisciplinaridade que muitas vezes não tinha êxito, como foi o caso relatado por Thalita em uma situação específica com o professor de sociologia:

“O contato com o professor foi algo que me deixou bastante irritada em um primeiro momento, pois como demorou muito a responder já não dava mais tempo de fazer a aula com a proposta do tema que foi sugerido, por isso usei o material da aula de numerais que foi elaborada para uma aula de matemática. A elaboração foi bastante tranquila e a prática também foi, os alunos participaram bastante e o professor também” (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

Nesse caso, é possível ver que como o professor não respondia, Thalita teve que pensar em outra alternativa para a aula e me perguntou se poderia usar a mesma temática da aula de matemática, que era sobre horas a partir de frações, já que eram turmas diferentes. No entanto, quando ele lhe respondeu, já estava bastante em cima da hora para ela elaborar uma aula pensando no conteúdo de sociologia. Apesar disso, como pode-se perceber tudo se desenvolveu muito bem na aula, contando, inclusive, com a participação do docente. Essa demora dos professores em responder aconteceu em outros momentos, o que dificultava o trabalho interdisciplinar.

No entanto, na costura do retalho sobre a culminância do projeto, vemos que houve uma interdisciplinaridade no 2º semestre, de maneira não forçada e bem mais natural, a partir do momento que todos os professores de DIM e DIC se uniram para realizar atividades que tivessem relação com o “Eu, latino-americano” e com o “Transformando e reciclando sonhos”.

Ainda sobre a interdisciplinaridade, Thalita faz uma importante reflexão sobre todo o processo:

“Trabalhar o ensino de espanhol como estamos ensinando é algo totalmente novo para mim e trabalhar a interdisciplinaridade tem sido algo muito importante e enriquecedor. As discussões que temos em nossas reuniões também são de extrema importância pois temos a oportunidade de ver nossos erros e acertos e pensar em maneiras de buscar sempre melhorar.

Algo que na minha opinião tem sido algo que vale a pena colocar em foco é a receptividade dos professores, que estão sempre participando das nossas aulas, o que muitas vezes facilita a participação dos próprios alunos.

O momento de preparação das aulas para mim tem sido um pouco frustrante e é o momento onde acabo ficando estressada pois alguns professores acabam demorando a responder.

A interação e participação dos alunos é algo totalmente positivo e motivador, mesmo os alunos mais tímidos e menos participativos tem sido muito positiva” (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

Nesse trecho, Thalita evidencia que as reuniões do grupo de estudos auxiliavam-na a pensar os pontos positivos e negativos do que estava sendo proposto a partir da interdisciplinaridade, o que certamente a deixava mais segura, já que se tratava de um campo totalmente novo para ela. Ela também destaca a receptividade dos professores em sala de aula e essa receptividade diz respeito tanto à atuação do professor como docente da disciplina, quanto como aluno na “inversão de papéis”, o que motivava a participação dos estudantes consequentemente. Apesar disso, de acordo com Thalita, os professores não ajudavam muito na hora da preparação das aulas, deixando-a estressada. E apesar de ela culpar de certa forma os docentes, volto a repetir que talvez o problema tenha sido em eu ter forçado uma situação que seria melhor aplicada se funcionasse de forma mais natural e não como imposição do projeto. Por isso, digo que a interdisciplinaridade foi uma tentativa, mas não a classifico como exitosa. Inclusive, pensando na relação entre pesquisa, extensão e ensino, percebo que com a temática da interdisciplinaridade eu não estabeleci essa ponte, pois nem mesmo propus textos teóricos sobre o assunto para a leitura.

Quanto à naturalidade da interdisciplinaridade, vejo que ela se deu em momentos como o descrito por Thalita sobre uma aula específica de DIC. O tema dessa aula foi a Ditadura Militar na América Latina e a ideia partiu de uma oficina que a professora em pré-serviço preparou para uma atividade da disciplina de Estágio Supervisionado e que seria aplicada justamente na APAC, em duas aulas geminadas. Como essa oficina já estava pronta, Thalita me pediu permissão para usá-la de forma reduzida nessa aula de 45 minutos de DIC e eu autorizei. Em outro momento a oficina é descrita, onde reflito sobre alguns pontos importantes, mas agora voltemos à aula de DIC:

“Para essa aula usei um material elaborado para um taller⁵² aplicado para a disciplina de estágio. O tema foi a Ditadura na América Latina e os efeitos que ela causa até hoje em determinados lugares. Foi muito interessante pois um dos alunos se posicionou favorável a volta da ditadura, o que gerou uma discussão muito boa e produtiva onde os professores de história e matemática apresentaram fatos e curiosidades sobre o período da ditadura que foram muito importantes” (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

A partir do relato de Thalita, percebemos que a interdisciplinaridade se deu de maneira natural. Os docentes de história e matemática, que compõem a disciplina interdisciplinar DIC já sabiam previamente da temática que ia ser trabalhada e tinham tido acesso ao material elaborado pela professora, mas no momento da discussão, ao

⁵² Nome equivalente a palavra oficina em espanhol.

debater sobre a volta da ditadura ou não, eles decidiram acrescentar informações históricas que contribuía para enriquecer o debate. Na área de matemática, por exemplo, o professor relatou que na época da ditadura diversos conteúdos foram proibidos dentro da sala de aula e a matemática também foi prejudicada, pois estudar geometria era considerado pelos militares perigoso, visto que a matéria foi usada como tática de guerra pela primeira vez no século XVIII, por Frederico, o Grande, Rei da Prússia, dando início ao que ficou conhecido na história como estratégia geométrica. Lembro-me que na época de aplicação da aula, Thalita ficou bastante satisfeita com a discussão, pois a contribuição dos docentes foi de fato relevante e mesmo com opiniões contrárias sobre a ditadura foi possível estabelecer uma conversa harmônica e respeitosa. Ou seja, será que não existiu interdisciplinaridade aí?

Para refletir um pouco mais sobre o tema, trago a fala de uma das professoras da APAC sobre esse trabalho interdisciplinar proposto:

“[...] O tempo todo elas trouxeram coisas, nos procuram pra saber quais eram as matérias, o que a gente tava trabalhando. E elas conseguiram inserir bem e ilustrava nosso trabalho. Enriqueceu até o conteúdo trabalhado por nós [...]” (Trecho de entrevista da professora 1).

O que se percebe nessa fala da docente é que as meninas levavam os materiais, ou seja, não existia uma elaboração conjunta desse material. Apesar disso, a professora considera que as atividades do projeto foram interdisciplinares, dando até um exemplo:

“Por exemplo, eu trabalho com meus alunos aqui há um ano e meio e sempre usei a bolsa da Frida, às vezes alguma vez eu comentava sobre a Frida com eles, mas o que fez fixar mesmo foi alguns vídeos, algumas montagens e trabalhos junto com o projeto “Eu, latino-americano”. Hoje eles brincam. Alá da aula do espanhol. A mulher da aula de espanhol. Então eles ligam muito uma coisa a outra” (Trecho de entrevista da professora 1).

Mesmo fazendo uma crítica a essa interdisciplinaridade que propus, acredito também que ensinar uma língua estrangeira é ser interdisciplinar por natureza, já que lidamos com diversas áreas dos saberes para poder trabalhar com uma língua e isso não pode ser esquecido também.

Voltando ao artigo de Bessil e Merlo (2017), outro ponto que nos serviu de tema para discussão foi o imaginário que os familiares e amigos têm sobre uma escola dentro do sistema prisional. Sobre isso, os autores destacam que:

A realização das atividades profissionais dentro do sistema prisional gera impacto na família dos docentes. Os medos, os anseios do que

pode acontecer dentro desses locais são vivenciados constantemente tanto pelos trabalhadores como por seus entes queridos, bem como há o questionamento a respeito do porquê continuar exercendo a docência no sistema prisional e se existe medo durante a jornada de trabalho (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291).

A partir disso os autores apresentam a fala de um dos professores e que vale a pena inserir aqui:

...se a gente tem medo de ficar ali com eles e eu digo “não, são pessoas, seres humanos iguais a nós”, “mas tu não tem medo do que ele fez?”, “não, isso é um dos nossos propósitos, não. Saber o porquê cada um está ali, essa não é a nossa função. Nossa função é ensiná-los” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291).

Nessa fala eu reconheço o pensamento de todos com quem tive contato na APAC e, principalmente, com o que as meninas e eu pensamos. A pergunta sobre o medo de lecionar para privados de liberdade é uma constante em nossas vidas. É sempre o que a sociedade nos questiona, mesmo porque a mídia não contribui muito ao criar um imaginário do sistema prisional como um inferno comandado pelos privados de liberdade. Desse modo, faz-se importante mostrar a realidade com a qual nos deparamos. Não quero dizer com isso que todas as escolas do sistema prisional são perfeitas e oferecem uma super segurança e condições excelentes de atuação. No entanto, é preciso refletir sobre o papel principal de nossa presença nesse sistema: “Nossa função é ensiná-los”. Função essa que está em consonância com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de estudo aos recuperandos e também com a Constituição Federal de 1988, com o artigo 205º:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sendo assim, além da atuação dentro do sistema prisional, também temos a função de desmistificar o ensino no sistema prisional e, às vezes, até mesmo de mostrar que se trata de um direito dos privados de liberdade. No grupo de estudos, ao discutir essa parte as meninas relataram sobre como estavam fazendo o trabalho de formiguinha, de sempre comentar com as pessoas sobre o projeto, a fim de que as informações chegassem ao maior número de pessoas, contando a realidade que vivíamos, desmistificando o imaginário e mostrando que cumpríamos um papel social dentro da Associação. Thalita, particularmente, disse que no início seus pais ficaram um pouco assustados e

que eles não entendiam por que “bandido tinha direito à educação”, no entanto, ao longo do projeto eles foram entendendo e percebendo a importância e a necessidade do nosso trabalho. Já para Livia foi mais fácil, pois por ser de Viçosa, seus pais já conheciam a APAC e sabiam das atividades realizadas ali. E como relatei em outro momento, eles também se envolveram no projeto, contribuindo sempre que necessário. Da minha parte, eu faço questão de contar a todos sobre a minha pesquisa, com o intuito de fazer com que as pessoas estejam mais informadas e que funcione como um convite a também contribuir. A participação na Troca de Saberes, em julho de 2018, e a exposição de fotos na Biblioteca Central da UFV também foram outras ações importantes para essa divulgação, assim como as constantes participações em eventos em diferentes lugares do Brasil, além deste livro, é lógico. Tudo isso não apenas com o intuito de mostrar como um projeto que integra pesquisa, extensão e ensino pode contribuir para a formação das professoras para o contexto da educação na prisão, mas também para mostrar uma realidade que poucos conhecem.

Retornando ao artigo, de acordo com a fala dos professores entrevistados, não havia espaço para que o privado de liberdade falasse sobre os motivos que o levaram a estar na penitenciária, destacando que “essa não permissão para falar sobre os delitos é o que torna viável o trabalho desses docentes” (BESSIL; MERLO, 2017, p. 291). Como podemos perceber essa é uma política adotada pelo local em questão, no entanto, nem todas as escolas do sistema prisional são assim. Na APAC o aluno não é proibido de falar com os professores dos crimes que cometeu, mas também não é incentivado. No entanto, não devemos deixar de falar com eles sobre temáticas que envolvam o crime. Na prática, o que fazíamos, quando alguém queria fazer comentários sobre o que os levou a estar ali, escutávamos tranquilamente, mas sem emitir opinião.

Para uma das professoras da APAC que foi entrevistada, era normal escutar o desabafo e, inclusive, ela aponta que na graduação não tinha sido preparada para isso e que ao longo do trabalho foi desenvolvendo estratégias para lidar com a situação. Sobre isso ela relata:

“[...] a graduação em nenhum momento fala que você vai ter que lidar com relatos de experiências que vão ser muitas vezes chocantes. Outra vez você vai ter que escutar relatos de mães, de filhos que foram abusados, às vezes pelos próprios pais como eu também já escutei. E você não sabe literalmente como agir, o que fazer, qual que é o caminho que você deve procurar, como você deve auxiliar. Então eu fui desenvolvendo formas ao longo dessa minha estadia na APAC, tanto no presídio, de ouvir, aconselhar, se fosse o caso e fazer daquela situação, aquele momento e acabou. Não prorrogar aquilo. No início eu prorrogava, levava pra

casa, ficava chateada, magoada, descia muito pensativa. Hoje eu consigo deixar a coisa mais em sala, a coisa fica mais dentro de sala, fica restrita e eu não levo tanto pra casa [...]” (Trecho entrevista professora 3).

Já para o outro professor a forma como lida com os crimes é diferente, ao relatar sobre as emoções dos alunos em sala de aula:

“[...]Tem dias que eu vejo relato de alunos que a cabeça dele pensa o tempo todo naquele problema que ele tem aqui dentro. Eu não procuro muito saber, não procuro, assim, por mim. Eu não quero saber. Eu procuro olhar eles como meus alunos, eu não consigo enxergar ali um marginal. Quando eu olho, eu vejo um aluno. Normal. Eu tô aqui pra fazer o meu trabalho como um professor. Não tô aqui pra julgar, senão eu seria juiz, promotor, ou advogado [...]” (Trecho entrevista professora 1).

Ou seja, cada docente acaba encarando a realidade de seus discentes de uma maneira diferente. Quando os autores dizem que não falar do delito é o que torna viável o trabalho dos professores, devemos pensar que esse profissional está na escola para ministrar aulas e ele não foi preparado para lidar com situações como essas. Evidentemente, se pensamos na visão freiriana de educação, não devemos deixar a vida do discente de lado, apesar disso, o próprio professor também precisa se proteger contra aspectos que possam interferir em seu trabalho. Se parássemos para escutar a história de cada um dos recuperandos da APAC, será que conseguiríamos seguir com nossas atividades tranquilamente? Não digo isso por uma visão preconceituosa do crime, mas sim pelo fato de que talvez carregássemos um fardo maior do que aquele que já nos é destinado. Eu mesma me lembro de como fiquei abalada quando soube que um dos alunos tinha sido preso por estupro, como relatei no capítulo 1. Não o tratei de maneira diferente e isso nem me passou pela cabeça, mas saber dessa história mexeu com meu emocional.

Desse modo, nossas discussões no grupo de estudo se detiveram em justamente problematizar essa questão, e o que se tornou essencial para nós foi não tratarmos os reeducandos como se fossem inocentes e tão pouco puni-los pelo que cometeram. Como o próprio artigo diz, nossa função na escola é com a educação. No entanto, diferentemente do exposto no texto, em que se relata o fato de muitos professores não conversarem com o público externo sobre o trabalho que exercem na escola, tanto nós, como os docentes da APAC fazíamos questão de contar sobre o nosso lugar de atuação, até mesmo para divulgar as atividades que eram feitas lá.

Outro ponto de diferença está na dificuldade dos docentes do Rio Grande do Sul em tratar desses assuntos com os familiares. De acordo com Bessil e Merlo (2017),

A maioria dos professores relatou não encontrar amparo com relação aos seus anseios nas conversas em família, que prefere se manter distante do cotidiano do sistema prisional. Isso gera sofrimentos nos docentes que acabam encontrando espaço para compartilhar essas questões com os colegas de trabalho nas reuniões pedagógicas (BESSIL; MERLO, 2017, p. 292).

A realidade encontrada na APAC era totalmente diferente, visto que grande parte dos familiares apoiavam os professores em seu trabalho e isso podia ser visto nas confraternizações que aconteciam entre os docentes, quando os familiares também estavam presentes, além da própria participação de alguns nos eventos promovidos pela Associação. Além disso, as reuniões pedagógicas tinham um caráter bem prático, onde em um primeiro momento se discutia sobre algo relacionado à docência, a partir da leitura de algum texto e em seguida se falava sobre os projetos, as aulas, o calendário escolar. Não que esse não fosse um momento para desabafos, inclusive foram muitas as vezes que escutei relatos tristes que vinham do presídio, mas na APAC, vivíamos uma realidade diferente, mais calma, tranquila e harmoniosa. Isso fazia com que as reuniões, muito bem conduzidas pela direção, fossem produtivas e prazerosas, sem serem desgastantes.

Para a formação de Lívia, que foi quem mais participou das reuniões e para a minha própria formação, foi importante participar desses momentos, até mesmo para ver de perto como funciona um conselho de classe, as decisões burocráticas sobre provas, sobre o calendário etc.

Mas como Bessil e Merlo (2017) ao final do artigo destacam:

O ambiente prisional é complexo, com características específicas. Assim, para um trabalho efetivo são necessários saberes, habilidades e competências próprias. São essas peculiaridades que envolvem o prazer e o sofrimento no trabalho na prática docente de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade (BESSIL; MERLO, 2017, p. 292).

E essas características específicas não são apenas do ambiente prisional como um todo, mas de cada Penitenciária, Presídio, APAC etc. Apesar de regras que são comuns a todos, cada um tem suas regras internas e varia muito de estado para estado, de acordo com as políticas públicas oferecidas por cada governo e também determinadas pela secretaria de segurança pública estadual. Por isso, a leitura desse artigo foi importante no grupo de estudos, para que pudéssemos refletir sobre a realidade com a qual lidávamos e a realidade de estabelecimentos de outro estado.

Nas páginas anteriores me dediquei a costurar mais detalhadamente o retalho da

pesquisa, a partir do grupo de estudos, na tentativa de mostrar como ele nos auxiliou em sala de aula. Para isso, optei por atrelar o relato de como funcionava o grupo com as reflexões feitas pelas meninas em seus diários de campo, além de trazer trechos das entrevistas com alguns docentes da APAC, tendo em vista que muito do que eles disseram dialogava com as nossas discussões.

Apesar de o trabalho com o grupo de estudos não ter se esgotado, já que outros artigos foram lidos e muitas discussões foram propostas, a partir de agora começo a costurar os retalhos do ensino, com o objetivo de descrever algumas das aulas que foram elaboradas pelas meninas, refletindo sobre essa prática docente.

Mudar o foco não quer dizer que não voltarei a falar do grupo de estudos, uma vez que, como disse no início deste capítulo, pesquisa, extensão e ensino são indissociáveis, no entanto, o foco agora é mostrar como na nossa colcha a prática funcionava. Dessa maneira, primeiro retomarei a explicação de como eram feitas as divisões das aulas, para depois fazer a descrição, mostrando de que forma tudo isso contribuiu para a formação das meninas.

5.2. RETALHOS DO ENSINO

Como já expliquei no capítulo 1, subseção 6.2., no primeiro semestre, Lívia, Paloma e Thalita iam à APAC em um sistema de rodízio onde cada uma assumia as aulas daquela semana que lhe pertencia, atuando nas quatro turmas que tínhamos, além da turma de José, que a bolsista atendia semanalmente, todas as quartas, das 14h às 14h45. Na semana em que Lívia não dava aula para essas quatro turmas, ela acompanhava as aulas das meninas, com o objetivo de dar suporte, além de verificar o que ia bem e o que ia mal. Como ela tinha mais experiência de sala de aula, mais tempo de APAC e era a bolsista, coloquei-a com essa tarefa, pois não podia assistir a todas as aulas e eu queria fazer um acompanhamento completo do processo, a fim de que as discentes do curso de Letras tivessem uma formação mais sólida para a atuação em sala de aula.

No segundo semestre, a partir de uma demanda das meninas, ao apontar que gostariam de ir mais vezes a APAC e criar um vínculo maior com os alunos, cada uma delas elaborou um coletivo e ficou responsável por uma turma, tendo Lívia assumido duas turmas. Dessa forma, todas iam à Associação quinzenalmente, alternando com os professores de DIM e DIC nas atividades. Desse modo, eu costumava dizer que Lívia era os meus olhos na Associação e, como já mencionei antes, não com o objetivo de vigiar as meninas, mas sim no sentido de auxiliar na formação delas. Essa prática da bolsista eu optei por chamar de “inversão de papéis” (PELLIM, 2010), considerando que no momento em que ela observava Paloma e Thalita adotava uma postura de professora formadora, já que posteriormente ela tinha de emitir *feedbacks* às meninas, e

que realizávamos juntas, no grupo de estudos, reflexões sobre a prática docente.

Vejamos como para Livia isso funcionou na prática a partir do que ela escreveu em seu diário de campo:

“Essa semana foi a vez da Paloma dar as aulas na escola. É muito diferente estar do lado de ‘avaliadora’ e é muito bom ao mesmo tempo, ver como a Paloma evoluiu. Na reunião em que apontei alguns problemas na aula dela, ela ouviu e não reproduziu nas aulas dessa semana.

Para dar o primeiro ‘feedback’ tive que pensar muito sobre como falar sem parecer muito autoritária, então aprendi um exercício de refletir em como e o que dizer sobre e para o outro.

É muito difícil!:(

Ainda senti muito a falta de aulas mais perto da realidade dos alunos, parece que as aulas são preparadas pensando num contexto geral. Ainda falta refletir um pouco antes de levar o conteúdo para a sala de aula”
(Trecho do diário de campo de Livia, 05/05/18).

O primeiro ponto que vemos nessa inversão de papéis é que a própria Livia se reconhece como avaliadora, ou seja, a própria postura que ela adota em sala de aula, quando está acompanhando as aulas das meninas é a de quem observa para depois dar um *feedback* do que tinha sido feito. Essa atitude já se caracteriza como inversão de papéis, tendo em vista que ela não está no local como bolsista e nem como professora dos discentes, mas sim como formadora de Paloma e Thalita.

A professora em pré-serviço aponta sobre o *feedback* que teve de dar na reunião do grupo de estudos anterior a semana desse relato. Antes de refletir sobre isso, acrescento que Livia mantinha conversas individuais comigo, mesmo porque, tinha funções que pertenciam apenas a ela, como bolsista. Em uma dessas conversas ela já tinha sinalizado que precisava falar com as meninas sobre a atuação delas em sala de aula e me relatou tudo o que precisava ser focalizado: propor atividades que tivessem mais relação com a realidade dos alunos; não prometer aos estudantes que vão levar algo para eles, em função da rotatividade já comentada; olhar apenas para os discentes ao ministrar as aulas, esquecendo da presença de Livia no ambiente; impor mais autoridade em sala de aula, visto que os alunos pediam a Livia para ir ao banheiro, ao invés de pedir à professora da vez; não ficar presa ao *datashow*; preparar as aulas com mais antecedência.

Dentre as observações feitas, já relatei sobre as atividades que deviam ser condizentes com a realidade dos alunos; sobre o olhar para a Livia enquanto davam aula; sobre o uso do *datashow* e a necessidade de não prometer nada aos alunos. Posteriormente, vou comentar sobre a preparação das aulas com antecedência.

Voltando ao que foi apontado por Livia, esse foi o primeiro momento em que observei que era ela que deveria dar o *feedback* para as meninas e não eu. Como o grupo de estudos também era um momento de relato do que acontecia nas aulas, eu indiquei

que usaríamos a reunião para isso. Ela ficou apreensiva, pois não sabia como agir sem que as meninas ficassem com raiva, mas eu logo disse que uma excelente forma de dar um retorno para as pessoas sobre aquilo que elas fazem é começar apontando o que há de positivo naquele trabalho, para depois mostrar o que deve ser mudado. Essa estratégia ajuda, pois é uma forma de mostrar ao outro que existem pontos positivos, mas que sempre temos o que melhorar. Apesar do meu conselho, sabia que essa não era uma tarefa fácil, mas seria importante para todas nós.

Vejamos nas palavras de Lívia o que esse e outros momentos de *feedback* representaram para ela:

“A cada aula eu anotava no caderno os pontos que me pareciam mais relevantes. Nas primeiras reuniões eu me reunia com a professora orientadora antes de comentar com as voluntárias sobre suas respectivas aulas porque me sentia insegura para falar do outro. Ao mesmo tempo em que formava, era formada. Com a formação que recebia para ser formadora das outras professoras, me sentia mais tranquila e entendia que os comentários, mesmo que não fossem positivos, eram importantes. Tão importantes como a maneira de dizê-los.

Todo esse processo com a professora que nos orientava foi muito importante para mim. Nunca tinha feito esse ato de comentar ou opinar sobre a aula de outras pessoas e não me sentia bem ao pensar em fazê-lo. Nas reuniões de orientação a professora me deixava livre para comentar com ela e fazer comentários que eu julgava necessários, afinal, eu era a que tinha visto a aula, outra pessoa não poderia falar por mim.

Assim, agradeço à professora por toda a tranquilidade que me passou nesses momentos e por me mostrar o quanto eram importantes aqueles comentários para que algumas situações não voltassem a acontecer e inclusive para melhorar em um ou outro aspecto. Eu estaria fazendo uma contribuição ao projeto e a nossa formação e não um julgamento do que havia visto. A professora foi um suporte e uma espécie de filtro por onde passavam as primeiras palavras para que estas saíssem mais claras e parecessem menos rudes para mim e para as participantes do projeto” (Excerto do trabalho de conclusão de curso de Lívia).

Acredito que esse longo trecho retrata muito bem o trabalho que foi realizado com a bolsista e me faz perceber como ele foi fundamental não apenas para o andamento do projeto, mas também para a formação das meninas.

Para Paloma e Thalita, acredito que os *feedbacks* tenham contribuído de forma a ajudar na prática delas, já que eram mais novas no curso e na APAC e tinham menos experiência em sala de aula. Imaginem se todos tivessem essa oportunidade ao longo do curso de Licenciatura, certamente quando chegassem ao Estágio Supervisionado os graduandos não ficariam tão nervosos na regência de aula, fora outras tantas vantagens, já que o trabalho em sala de aula se desenvolve a partir da prática.

Para mim, foi importante para entender que esse processo formativo pode se dar

de diferentes formas e que eu não preciso ser a única a apontar os pontos positivos e negativos da atuação das graduandas. É como montar uma rede colaborativa nesse processo de formação do professor, ou, como faço aqui neste trabalho, costurar uma colcha de retalhos, em que a participação de todos é importante.

Para o coletivo, acredito que esse primeiro *feedback* de Livia foi essencial para que nos encontros seguintes tudo viesse a ser falado de forma mais natural, sem que houvesse uma tensão por parte da bolsista ao ter que comentar os pontos negativos das aulas das colegas. Isso também foi possível porque Paloma e Thalita se mostraram muito receptivas a críticas, evidenciando que estavam ali para aprender. Hoje eu percebo que isso foi essencial para que elas criassem não apenas uma rede colaborativa de aprendizagem, mas também um laço de amizade.

E sobre essa inversão de papéis do qual Livia fez parte, em sua monografia de final de curso ela reflete sobre esse processo e também ressalta a importância de publicar um trabalho que se dedica a relatar sobre a formação que envolve a pesquisa, a extensão e o ensino:

“Enquanto formadora de professoras não podia deixar toda essa reflexão e toda essa prática guardada na minha cabeça nem anotada em cadernos: eu precisava divulgá-la. Não parecia fazer sentido fazer tantas descobertas sobre mim e sobre a sala de aula e deixá-las escondidas a sete chaves. Quando me vi formando duas novas professoras, parecia que começava uma corrente. Pude alterar a ordem cultural na formação de professores no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa: eu nem estava formada e já formava professores em um espaço de ensino que até então não havia sido mencionado em aulas de estágio durante a graduação. Uma formadora em formação. A partir de então entendi o que estava fazendo e o que os meus professores fizeram comigo: tornei-me um elo dessa corrente e entendi que formar professores é realmente formar uma corrente, em que cada elo novo fortalece e atualiza o elo anterior, porém nenhum deles mede forças com o outro: todos são igualmente importantes” (Excerto do trabalho de conclusão de curso de Livia).

Essa corrente que cita Livia e que eu chamei anteriormente de rede colaborativa de aprendizagem faz parte, então, desse processo de costura da nossa colcha de retalhos. E se volto nas minhas memórias do passado, percebo que essa colcha começou a ser costurada bem antes, na época da minha graduação, quando eu fazia parte do Projeto Focoele e também estava vivenciando uma inversão de papéis, ao elaborar atividades, corrigi-las e avaliar professores já graduados. Esse elo, essa rede, essa colcha, veio dessa minha prática na graduação e eu fico feliz em poder continuá-lo.

E para finalizar a análise das reflexões de Livia sobre sua atuação como formadora de Paloma e Thalita, destaco também sua autorreflexão:

“Me vi refletindo nas minhas práticas enquanto professora sobre os comentários que fazia das aulas das outras duas componentes. Eu não deveria fazer o contrário do que dizia a elas. Tudo o que eu falava eram comentários que eu queria ter recebido em 2016, lá no comecinho, quando não sabia o que fazer dentro desse sistema de ensino” (Excerto do trabalho de conclusão de curso de Lívia).

Nesse trecho percebe-se que Lívia, antes de fazer a crítica sobre a prática das colegas, faz uma autocrítica a fim de perceber se ela também não tinha determinadas posturas dentro de sala de aula, já que se tivesse, o primeiro que deveria fazer antes de criticá-las seria propor uma mudança em sua própria prática. Além disso, ela constata como a presença de alguém para observá-la poderia ter contribuído para sua formação. Em outros momentos, a bolsista também comentava que gostaria de ter a prática contrária, ou seja, que Paloma e Thalita vissem as aulas dela para dar um *feedback*. E apesar de isso não acontecer, já que as meninas eram voluntárias e isso seria exigir uma maior quantidade de horas da parte delas dedicada ao projeto, Lívia tinha sido observada por mim na época do projeto voluntário e eu já sentia nela uma total segurança em assumir a sala de aula e em lidar com o público em questão. Evidentemente, nós, professores, sempre podemos melhorar, mas isso vem com a prática e também com um constante processo de autorreflexão.

Voltando às aulas, como cada uma ficava responsável pelas aulas de uma semana, eu pedia que elas entrassem em contato com o professor com antecedência de quinze dias, para saber qual seria a temática da aula, planejar as atividades, fazer o plano de aula e compartilhar no *Drive* do projeto, para que todas pudessem ver e opinar. Com isso, eu acreditava que era tempo de sobra para que quem tivesse elaborado a aula recebesse comentários e sugestões em tempo hábil para possíveis modificações. No entanto, na prática não funcionava assim. Não era pouco comum eu ter de ficar cobrando das meninas o envio das mensagens para os professores, tendo em vista que eles, inclusive, demoravam a responder. Também tive de lidar com a preparação de aulas em cima da hora e, por isso, nem sempre pude contar com a leitura do planejamento de todas.

E como havia indicado, essa foi uma das críticas que Lívia fez ao dar o *feedback* para as meninas e que também fez parte das reflexões de seu diário de campo:

“Amanhã a Thalita dará aula. Estou um pouco preocupada porque a aula dela tá pronta (sobre números) mas o professor de outra disciplina sugeriu outro tema e ela ficou desesperada.

Do mesmo caso com a Paloma, acho que ainda falta entender que preparar aula exige dedicação, não é algo que se pode fazer de um dia pro outro. Sem contar que as aulas são combinadas com 15 dias e elas estão deixando pra preparar um dia antes e se desesperam quando surge algum problema assim” (Trecho do diário de Lívia, 15/04/18).

Como é possível perceber, Livia mostra um amadurecimento maior com relação ao ato de preparar as aulas. Obviamente, como bolsista ela tinha suas obrigações, mas percebo que ela interpreta o ato de preparar a aula com antecedência como uma boa ajuda para aprender a lidar com imprevistos. Essa constatação se dá porque quando paramos para realizar essa preparação, devemos pensar não apenas no conteúdo e nos recursos que serão usados, mas também nas eventualidades que podem acontecer, criando um plano B, caso dê errado. Ou seja, a bolsista atribui o desespero das meninas em sala de aula a essa falta de costume, que acaba prejudicando-as.

E apesar da fala constante, de Livia e minha, sobre essa preparação das aulas com antecedência, durante todo o projeto Paloma e Thalita sempre preparavam as aulas bem em cima da hora e é por isso que muitos dos comentários sobre os planos e sobre esse planejamento acabavam acontecendo em nossas conversas de *Whatsapp*⁵³, já que para elas era mais fácil mandar áudios e perguntas por lá, principalmente sobre as ideias de temas para as aulas. Depois, o próprio plano não foi mais colocado no *Google Drive* e começou a ser enviado pelo *Whatsapp*.

A reflexão que extraio dessa prática é que, apesar de estarmos em um ambiente onde o uso da tecnologia é quase zero, as meninas, como bem acostumadas ao uso das redes sociais, encontraram nesse aplicativo de conversa uma maneira de compartilhar as informações e de tirar dúvidas e receber conselhos de forma mais rápida, já que por e-mail ou colocar a atividade no *Drive* levaria mais tempo. Essa prática era, inclusive, usada também pelos professores da APAC e faz parte da realidade de muitos, como vejo atualmente no PIBID, programa no qual atuo como coordenadora voluntária e em que a coordenadora oficial também segue esse modelo de receber os planos de aula dos bolsistas pelo *Whatsapp*.

Prefiro não usar este espaço para reflexões mais aprofundadas sobre isso, já que acabaria abordando questões sobre o uso das TIC'S na formação e esse assunto não está contemplado no objetivo desta obra. Mas, a partir da realidade apresentada, acabei entendendo que se não fosse assim os planos de aula demorariam mais a chegar ou nem chegariam, desse modo, acabei tendo que me adaptar a essa realidade. Apesar disso, em nenhum momento as meninas deixaram de preparar uma aula ou deixaram de ir a APAC para ministrar as aulas. Elas sempre foram extremamente comprometidas com o projeto e com os dias e horários que eram destinadas a cumprir.

Fazendo agora mais uma costura em nossa colcha, pensando especificamente na formação das professoras. Nas próximas páginas me dedicarei a relatar a oficina aplicada por Thalita com a temática da Ditadura Militar.

A ideia da oficina surgiu a partir de uma atividade do Estágio Supervisionado de

⁵³ Como sinalizado no início da obra, o conteúdo do *Whatsapp* não foi analisado, tendo em vista as inúmeras quantidades de mensagens e áudios que ali se encontravam e a dificuldade que teria em selecioná-los.

Língua Espanhola. Desde 2014, como relatei no início deste trabalho, eu inseri como uma das atividades dessa disciplina a aplicação de oficinas em diferentes segmentos da educação, para que o discente pudesse ter uma vivência em sala de aula que fosse fora da regência que já lhe é destinada e que fosse em um local diferente de onde faz o estágio também. Essa atividade continuou sendo aplicada, agora com a professora oficial da disciplina, já que na época eu estava ali como substituta.

No primeiro semestre de 2018, Thalita estava matriculada no Estágio Supervisionado I e escolheu como local da oficina a APAC. Para isso, a professora da disciplina deveria ir à Associação para ver o trabalho desenvolvido e eu também acompanharia a aplicação, com o intuito de observar como a professora em pré-serviço se sairia.

Quando Thalita veio conversar comigo sobre a oficina, primeiramente me pediu autorização para aplicá-la com uma das turmas da APAC e me disse de imediato que queria trabalhar com a temática da Ditadura Militar, abordando-a a partir de diversos países, inclusive o Brasil. Evidentemente eu concordei com a oficina e com o tema, pois seria uma oportunidade de fazer uma atividade mais aprofundada, tendo em vista que seriam dois horários seguidos de aula.

A elaboração das atividades foi toda por conta da voluntária, ela apenas me pediu sugestão de como tratar do tema considerando o público em questão e a vastidão de informações sobre a Ditadura. Eu sugeri o projeto *Ausencias*⁵⁴, do fotógrafo Gustavo Germano, pensando nas atividades do livro didático *Cercanía Joven I* (COIMBRA, CHAVES, BARCIA, 2013), material onde conheci o projeto, e em microrrelatos que estão no livro *Relatos breves de un pasado pesado*, obra publicada na Argentina em 2013 e que contém 30 microrrelatos e ilustrações de alunos de diversas idades do ensino regular e que possui temáticas vinculadas à última ditadura militar argentina (1975-1983). O resto do planejamento ficou por conta dela e eu apenas soube o que seria feito na hora, considerando que quem a estava avaliando era a outra professora. Detalharei em breve sobre cada um desses trabalhos, ao relatar como se deu a oficina⁵⁵.

Thalita optou por começar com a música *Desapariciones*, do cantor panamenho Rubén Blades, mas apresentando a versão do grupo Maná⁵⁶. Na música, Blades fala das pessoas que são conduzidas à interrogatórios e desaparecem e/ou são torturadas e/ou assassinadas, pessoas essas que possuem algo em comum: os mesmos ideais políticos

⁵⁴ O projeto completo pode ser visto no site <https://www.gustavogermano.com/>. Acesso 08 out. 2019.

⁵⁵ O(a) leitor(a) vai perceber que o relato dessa oficina é diferente do relato das outras aulas, tendo em vista que nesse dia eu estava presente e nas demais atividades eu apenas reproduzo o que está no plano de aula, nas anotações das meninas e o que me foi contado em algum momento e eu anotei.

⁵⁶ A música pode ser escutada em https://www.youtube.com/watch?v=tKbY4iHtmO4&list=RDtKbY4iHtmO4&start_radio=1&t=62. Acesso 08 out. 2019.

e o desejo de liberdade. Após colocar os estudantes para escutarem a música e com a letra em mãos inicia-se uma interpretação de quem podiam ser esses desaparecidos e o porquê de eles terem sumido.

Nesse momento inicial da oficina a professora em pré-serviço omitiu o fato de que a música não era da banda Maná, mas sim de Rubén Blades, ou por ter esquecido ou por não saber mesmo. Como consequência dessa omissão, ela acabou por não falar do contexto de produção da obra e nem sobre o cantor e tampouco sobre a banda. Essa contextualização é importante para que o aluno localize as influências que tal obra pode ter recebido por ter sido produzida em tal época, de forma a analisar seus traços históricos, culturais e sociais. Apesar dessa falha, não considero que esse primeiro momento tenha sido ruim, já que os alunos foram bem participativos na discussão da letra e conseguiram identificar que os desaparecidos eram da Ditadura Militar.

Em seguida, Thalita prosseguiu com a temática a partir de imagens de pinturas de diversos artistas da América Latina e da Espanha, incluindo uma das obras mais famosas de Pablo Picasso, *Guernica*⁵⁷. Apesar de o foco principal ter sido o *Guernica*, ao longo dessa parte ela foi pedindo para os meninos interpretarem as pinturas a partir daquilo que viam e já sabendo que todas as obras se referiam a períodos ditatoriais.

Posteriormente, a voluntária optou por mostrar as fotos do projeto *Ausencias*, do fotógrafo argentino Gustavo Germano. Tal projeto teve como objetivo retratar o desaparecimento forçado das vítimas das Ditaduras Militares de Argentina, Brasil e Uruguai. No momento da realização das atividades, o artista tinha o mesmo projeto com a Ditadura Militar chilena, mas ainda sem divulgação. A indicação desse trabalho se deu em função do impacto instantâneo que as fotografias causam no leitor. Trata-se de fotos tiradas antes ou durante o período da Ditadura e suas respectivas refotografias, com a presença dos mesmos personagens, anos depois, mas com a ausência de pelo menos um deles, que está como desaparecido político. Desse modo, os espaços não ocupados pelas pessoas se transformam em buracos vazios, não apenas no sentido do espaço, mas também de maneira sentimental, pois o que acaba ficando com esse desaparecimento é um vazio sem fim, sem respostas.

Desse modo, levar o projeto *Ausencias* para a sala de aula era uma forma não apenas de fazer com que os estudantes conhecessem mais sobre o tema da Ditadura Militar, mas também propor-lhes a leitura visual e o contato com diversos meios de produção artística que devem compor a sala de aula.

Para finalizar a parte mais teórica da oficina, Thalita levou alguns dos microrrelatos que fazem parte do livro *Relatos breves de un pasado pesado*⁵⁸.

⁵⁷ A obra foi pintada pelo artista espanhol Pablo Picasso em 1937 após o bombardeio da cidade vasca de Gernika, no período da Guerra Civil Espanhola e pode ser vista no site do museu onde se encontra atualmente, o *Museo Reina Sofía*, em Madri, junto com sua história <https://guernica.museoreinasofia.es/> Acesso 08 out. 2019.

⁵⁸ Obra completa disponível em <https://dokumen.tips/documents/relatos-breves-de-un->

Imagem II – *El dolor*

1

DOLOR

Cuando él despertó, todo había terminado: la represión, los secuestros, la quema de los libros, todo, menos el dolor.

*Lucas Rebottaro - 11 años.
Escuela de Educación Estética Nº 1, 9 de Julio.
Docente: Alejandra Codesal.*



Ilustra: Javier Rovella

DGcYE / RELATOS BREVES DE UN PASADO PESADO | 17

Fonte: <https://dokumen.tips/documents/relatos-breves-de-un-pasado-pesado2016.html>. Acesso 28 out. 2019.

Como é possível ver, trata-se de um texto curto e de linguagem simples, mas de conteúdo bastante denso. O ato de “*despertarse*” não faz alusão apenas ao ato de acordar, mas sim ao ato de acordar de um pesadelo, ou seja, provavelmente o autor faz referência ao término da Ditadura Militar, indicando que repressão, sequestro, queima de livros, tudo acabou. No entanto, o fim da Ditadura não representa o fim da dor, já que a lembrança permanece. Tudo isso foi retratado por um menino de apenas 11 anos, mostrando-nos que não é preciso ter vivido nesse período para compreender que ele não deve voltar a acontecer. Desse modo, a partir desse e de outros microrrelatos mais, Thalita foi trabalhando o que os alunos compreendiam dos textos, ao mesmo tempo em que explorava as características do gênero discursivo microrrelato, mas, dessa vez, sem esquecer do contexto de produção da obra, mostrando as referências necessárias

[pasado-pesado2016.html](https://dokumen.tips/documents/relatos-breves-de-un-pasado-pesado2016.html) Acesso em 28 out. 2019.

da Ditadura na Argentina e em como este país trabalha desde uma perspectiva do “*para no olvidar y para no repetir*”, inclusive mostrando o dia 24 de março como o *Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia* no país.

Além dos microrrelatos, Thalita também mostrou as ilustrações que faziam parte do livro, com o objetivo de usar como exemplo para a parte prática da oficina, que constituía em, a partir das reflexões realizadas em sala de aula, ilustrar em uma cartolina o futuro que gostariam de presenciar. Essa proposta se deu tendo em vista que era ano de eleição para presidente em nosso país e existiam grupos adeptos à volta do Regime Militar com a justificativa de restabelecer a ordem no Brasil.

Nessa turma especificamente, ninguém comentou que concordava com a volta do período militar, no entanto, Thalita aplicou essa oficina de forma reduzida em outra turma e lá se deparou com um aluno que, sim, defendia a volta desse regime. Isso indica a importância de não apenas se discutir essa temática, mas de trazê-la para o momento presente.

Como resultado da proposta de ilustração a partir do trabalho com os microrrelatos, os alunos desenharam em conjunto uma escola, com horta e área verde, como pode ser vista na Imagem 12.

Imagem 12 – O futuro que queremos



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

É interessante ver a escola como a representação do futuro para eles, primeiro porque vemos que eles optaram por um futuro melhor, segundo porque acredito que essa escolha tenha sido feita pensando no papel que a escola cumpre na sociedade. Essa atitude significa que eles têm consciência, mesmo que tenham sido privados desse ambiente em algum momento da vida, de que a escola é um dos caminhos para uma mudança efetiva na sociedade. Ao mesmo tempo, também podemos pensar que a escola para eles também era, naquele momento, uma das melhores referências que tinham do mundo de fora. Ou seja, apesar de estarem privados de liberdade, a escola representava o elo entre o mundo da APAC e o mundo real.

Mas, pensando especificamente na atuação da Thalita na oficina, desde o processo de preparação do material até sua aplicação, proponho algumas reflexões a serem feitas. Primeiramente, optei por relatá-la porque se tratava de uma atividade totalmente desenvolvida pela voluntária, ou seja, apesar de contar com o apoio e as sugestões da professora de Estágio e as minhas, era a primeira vez que ela tinha autonomia total para organizar suas aulas e, além disso, propor uma atividade prática, mas sem que interferíssemos de algum modo ou revisássemos o material. Desse modo, ela deveria ter mais independência nesse preparo, enfrentando, assim, os possíveis erros que poderiam ocorrer, além de ter de mostrar um certo domínio da sala de aula, tendo em vista que dessa vez seriam duas professoras da universidade assistindo a sua aula.

Pensando no material levado para ser discutido em sala, destaco a variedade de obras artísticas que Thalita escolheu para compor a aula, trabalhando com música, pintura, fotografia e microrrelatos. Essa variedade permitiu que os estudantes percebessem como podemos usar diferentes linguagens para fazer denúncias, refletir, posicionar-nos e sempre levando em consideração o contexto de produção dessas obras. Assim, fica evidente para os alunos a importância da arte em nossas vidas e mais que isso, a relevância de se trabalhar essas artes na escola, relacionando passado com presente e permitindo que sejamos mais críticos.

Sobre a desenvoltura de Thalita dentro de sala de aula, em meu diário de campo, relato alguns pontos que destaquei durante a aplicação da atividade. No início ela parecia um pouco nervosa, falando baixo e, ao explicar algumas pinturas, ela acabou ficando de costas para todos. Também sinalizei que ela poderia ter se aprofundado mais nas outras pinturas, não dando tanto foco apenas ao *Guernica*. Além disso, como já havia comentado em outro momento, ela poderia ter contextualizado para os alunos a banda Maná, explicitando o fato da banda, apesar de cantar um rock mais romântico, também se dedicar a críticas sociais. Todos esses pontos foram apresentados a ela em uma conversa posterior, mas acredito que nenhum deles tenha contribuído de maneira negativa para o andamento da oficina.

No entanto, ao comentar com ela sobre seu desempenho, meu destaque foi para a segurança que ela apresentou em sala de aula. Sabe aquela Thalita que no início Lívia retratou como a voluntária que ficava olhando para a colega, como que se quisesse confirmar se estava tudo certo? Essa Thalita não se encontrava mais em sala de aula, muito pelo contrário, me deparei com uma professora, uma profissional que sabia perfeitamente o que estava fazendo e que amava o que fazia. Apesar da voz baixa no início da oficina, essa voz foi ganhando força com o passar dos minutos e a professora de Estágio Supervisionado e eu olhávamos uma para a outra admiradas. Para mim, ficou claro naquele dia que o projeto estava auxiliando diretamente na formação dela como professora.

Na época, também escrevi após a oficina um pequeno texto em meu diário. Vejamos:

“A experiência do taller da Thalita na APAC para a disciplina de estágio foi bastante enriquecedora. Além de abordar sobre um tema de grande importância: a Ditadura Militar, foi interessante ver o envolvimento dos alunos com a Thalita e em como eles respeitam e admiram ela. Ver a participação do professor de matemática também foi algo positivo, mostrando como houve uma boa recepção por parte dele. No trabalho prático me chamou a atenção que ao pedir para fazer um desenho conjunto, eles optaram por fazer um desenho alegre, retratando a escola, já que um deles disse que a educação pode mudar tudo. Também foi interessante ver a participação efetiva de um aluno, que se mostra bastante receptivo com o fato da professora falar espanhol todo o tempo. Inclusive, esse aluno disse que se sentiu igual a mim quando viu que eu, uma professora da UFV, falava “d’ocês” igual a ele. Esse comentário foi motivo de risada e um bom momento para a professora de português e eu falarmos de preconceito linguístico” (Trecho do meu diário de campo, 11/05/18).

Com relação à participação do professor de matemática, em seus comentários ele mostrou para os meninos como, de fato, entre os anos 1960 e 1980 vivemos um período de Ditadura no Brasil, relatando casos ocorridos em Viçosa e mostrando que se trata de algo bem próximo a nós. A participação da professora de português também, ao explicar para os alunos o meu modo de falar, que é parecido com o deles, evidencia que ao mesmo tempo em que os professores da APAC mostram uma inversão de papéis, ao virarem alunos, também atuam como professores, contribuindo com o aprendizado dos alunos e das professoras em formação.

Com relação à experiência da oficina para Thalita, vejamos o que ela escreveu em seu diário de campo:

“A experiência da aplicação do taller foi muito importante para mim, tanto como profissional quanto pessoal. Como foi uma aula com duração maior pude ter um melhor contato com os alunos e interagir mais com eles e com isso tive a oportunidade de perceber características específicas de alguns alunos e também de perceber a importância real de dar aulas na APAC e a importância que isso tem para os alunos porque eles mesmos se sentem deslocados, na verdade, não sei que palavra usar para expressar isso. Vou usar como exemplo uma situação que ocorreu durante a realização da atividade proposta.

Um dos alunos fez um comentário engraçado e eu estava rindo junto com eles e outro disse: ‘Fessora, cê gosta de dar aula aqui pra nós, né? Cê se diverte com nós’. E logo outro disse: ‘Fessora, os seus amigos lá fora não te chamam de doida porque cê vem aqui dar aula pra nós, não?’ Com essa fala eu pude sentir a importância que o projeto tem, o quanto é importante essa busca pela identidade deles” (Trecho do diário de campo de Thalita, sem data).

Nesse trecho é possível ver que os próprios alunos reconhecem o imaginário que se tem fora do sistema prisional sobre os privados de liberdade e em como a sociedade faz um julgamento deles. Nesse sentido, Thalita reconhece o projeto e a sua atuação na APAC como importante, de modo a contribuir para a mudança desse imaginário e para a busca da identidade individual deles.

Desse modo, acredito que de maneira geral a aplicação da oficina foi importante em diversos aspectos.

Seguirei com as reflexões mais específicas sobre o ensino e aproveitando a temática da Ditadura, que foi trabalhada com a turma da Thalita. No segundo semestre do projeto, ao trabalhar especificamente com os coletivos, as meninas optavam sempre por propor atividades que tivessem mais relação com a América Latina e que culminasse em alguma atividade prática, para fazer parte da exposição para o dia de encerramento do projeto, ou seja, nossa culminância.

Com o coletivo *Solo está derrotado aquel que deja de soñar*, de Livia, todo o material produzido faria parte do baú que os alunos estavam produzindo, compondo, assim, a identidade latino-americana e individual dos recuperandos da APAC. E ao mesmo tempo em que as meninas tinham a tarefa de produzir algo para seus coletivos, relacionando as atividades com a América Latina, elas tinham outra demanda bastante importante. Essa foi a época da campanha presidencial no Brasil e em meio a *fake news* e manifestações à favor da volta da Ditadura Militar, mais que cumprir os objetivos do projeto, elas tinham o dever de levar essas questões para a sala de aula.

A partir dessa realidade, Livia elaborou uma aula após o primeiro turno das eleições com o tema “*Las dictaduras en Latinoamérica*”. Considerando que se tratava de um tema vasto e que teria apenas 45 minutos de aula, ela optou por fazer a primeira

parte da aula expositiva, a fim de falar, ainda que de forma resumida, sobre os períodos ditatoriais de Chile, Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil.

Evidentemente existem muitos outros países da América Latina que viveram uma ditadura, no entanto, era preciso fazer um recorte e optar por determinados países. Chile e Argentina fizeram parte da escolha por serem uma referência sempre presente nas aulas de espanhol, principalmente se pensamos no que encontramos com mais frequência nos livros didáticos. Já Paraguai e Bolívia não são países que recebem um foco tão grande com relação a essa temática e a bolsista achou importante trazê-los para a sala de aula. O Brasil logicamente não poderia ficar de fora, tendo em vista não apenas a proposta do projeto, que era promover uma aproximação do nosso país com os outros países da América Latina, mostrando o que há de semelhante e diferente, mas também o contexto político no qual estávamos inseridos na época, com alguns grupos defendendo a volta da ditadura e outros falando que não podemos chamar o Regime Militar de ditadura⁵⁹.

Sendo assim, após iniciar a aula explorando o conceito de ditadura, primeiro a partir do conhecimento dos alunos e, posteriormente, com definições do dicionário, Lívia faz um breve resumo sobre esse período nos países anteriormente citados, enfatizando que os golpes de Estado aconteceram em épocas distintas e com características também particulares, mas com as mesmas consequências para todos: censura e repressão, violação aos Direitos Humanos, mortes e prisões sem justificativa, além de desaparecimentos sem qualquer explicação, deixando para a história um dos períodos mais difíceis que enfrentamos.

Após essa exposição, Lívia levou o último poema escrito pelo cantor e compositor chileno Victor Jara, intitulado “*Somos cinco mil*”⁶⁰. O poema foi escrito no período que Jara era um preso político, antes de ser assassinado com 44 tiros. Além do poema em espanhol, a bolsista também escolheu levar a música *Cale-se*, de Chico Buarque, a fim de mostrar duas produções sobre o mesmo assunto, comparando-as, com o objetivo de mostrar o que cada um quis retratar.

É preciso dizer que tanto a exposição sobre os períodos ditatoriais nos países destacados quanto a apresentação do poema e da música caracterizam um conteúdo cheio de informações que em uma aula de 45 minutos fica impossível de ser aprofundado. No entanto, todo esse percurso foi feito para chegar a um trabalho prático que

⁵⁹ A afirmação foi dita pelo então candidato a vice-presidente e atual vice-presidente no período de campanha eleitoral <https://oglobo.globo.com/brasil/quem-chama-regime-militar-de-ditadura-nao-reconhece-que-era-diz-general-mourao-ao-citar-excessos-23054343> Acesso 09 out. 2019.

⁶⁰ O poema pode ser lido na íntegra em <https://www.margencero.es/musica/jara/censurainformativa.htm> Acesso 09 out. 2019.

da professora em formação para o contexto em questão, mostrando a necessidade de levarmos os reeducandos a produzirem algo a partir daquilo que eles aprendem.

Se eu fosse conduzir a aula, talvez optasse por focar mais detalhadamente o poema e a música, ao invés de passar mais tempo falando sobre as ditaduras nos países, mas, como venho frisando, não achava certo fazer mudanças significativas nas aulas das meninas, pois agindo dessa forma ajudava mais na formação delas. Como fazíamos reflexões constantes sobre as aplicações das aulas, acredito que Lívia tenha refletido sobre o que deu certo e o que não deu e, no caso de outra aula com a mesma temática, faria as adaptações necessárias.

Seguindo com a costura dos retalhos sobre o ensino, trago agora reflexões sobre uma atividade realizada por Paloma, também no segundo semestre de 2018. Para entender melhor a atividade elaborada, faz-se importante voltar à proposta do coletivo da voluntária, intitulado *¿Quién soy?* e que tinha de forma mais acentuada essa reflexão sobre quem são os reeducandos, dentro do que buscava o projeto: “a busca da identidade individual dos reclusos da APAC”. Eles, então, confeccionaram livros de papelão nas aulas de DIC, no primeiro mês do semestre, junto com os professores oficiais da disciplina interdisciplinar, a partir de materiais reciclados. E nos dias de ministrar as aulas, a professora em pré-serviço sempre propunha reflexões para serem escritas nesses livros.

Nessa aula, em específico, Paloma, a partir do título “*¿Quién somos? ¿Quién soy?*” levou para a reflexão inicial um texto criado por ela, para que os alunos pensassem sobre essa identidade que carregam.

*Yo soy terrícola
Soy americano
Soy latinoamericano
Soy brasileño
Soy “Mineiro”
Soy “Viçosense”
Soy hijo/a
Padre/madre
Hermano/a
Nieto/a
Amigo...
Estudiante/ profesor/ ingeniero/ albañil/ peluquero...
Pero, ¿Quién soy yo?*

Nesse momento eles não precisavam dizer nada, podiam apenas refletir sobre o que representavam em suas vidas e na vida das pessoas. Em seguida, Paloma apresentou duas imagens e um poema. As imagens foram expostas primeiro e depois de cada um dizer o que havia conseguido captar dela, a professora em formação mostrava uma

legenda que os auxiliava na compreensão. Abaixo apresento as imagens (Imagens 15 e 16) com as respectivas legendas:

Imagem 15 – Ser aquilo que se é, é a única coisa que se pode ser. Se sou o que sinto e penso, entranhado em saber que sou, pela única via que é: ser



Fonte: <https://twitter.com/susanocorreia/status/1018647684293562368>.

Acesso em 25 out. 2019

Imagem 16 – Homem se escondendo de si, na busca de si mesmo



Fonte: <https://twitter.com/susanocorreia/status/1022262371455262720>.

Acesso em 25 out. 2019

As obras são do artista brasileiro Susano Correia, que se dedica a desenhar/pintar quadros de acordo com “as coisas do coração”⁶¹, caracterizando um jeito de dizer o que sente.

É possível perceber que a primeira obra encoraja o leitor a ser quem ele é, sem se esconder e sem tentar ser algo que não é. Já a segunda obra mostra o homem que se esconde da realidade e acaba não olhando para si. Nas duas, vemos o chamado para que o leitor olhe para si, se enxergue.

Após a leitura dessas duas obras, Paloma apresenta o seguinte poema:

¿Quién soy yo?⁶²

*Ciertamente en muchas ocasiones
las personas me han preguntado:
Quién soy yo...
Y aunque intentaré responder
con sinceridad os digo
que es complicado decirlo...
Veamos Yo soy:
La suma
de los atributos de mis padres...
El resultado
De mis actos, mis experiencias...
Soy una combinación de
palabras, posturas, hábitos...
Soy único...
Soy diferente...
En una palabra Yo Soy Yo...
Y no lo describiría de otra manera...*

O autor do poema é Peter 13, um pseudônimo, e foi extraído de um site chamado *Poemas del Alma*, destinado a quem queira publicar o que escreve de forma anônima ou não. Sendo assim, a voluntária não pôde trabalhar questões mais específicas sobre o contexto de produção e a autoria da obra, dedicando-se apenas a analisar com os alunos o que estava sendo dito no poema e relacionando-o com as ilustrações e o texto do início.

Desse modo, todo o material que foi levado para a sala de aula possibilitou que Paloma proporcionasse aos estudantes uma reflexão sobre quem são, considerando os laços consanguíneos, os defeitos e as qualidades, a história de vida etc. e mostrasse que cada um é um ser único, com suas especificidades e que é importante olharmos para nós e nos reconhecermos como somos, na busca pelo amor-próprio.

⁶¹ É possível conhecer mais sobre o autor em <https://www.susanocorreia.com.br/sobre-about> Acesso 09 out. 2019.

⁶² Poema disponível em <https://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-219606> Acesso 09 out. 2019.

Como prática, pensando sempre na culminância do final do projeto e na busca dessa identidade, a professora em formação propôs que a partir dessas reflexões eles escrevessem ou desenhassem algo que os representasse, algo que dissesse o que eles são. Como já foi visto no capítulo 3, subseção 3.3., o privado de liberdade perde a sua identidade ao entrar no sistema prisional e realizar atividades como esta é importante para a recuperação da identidade. Na aula preparada por Paloma, como pôde ser visto, não foi estabelecida nenhuma relação com a América Latina, não trabalhamos gêneros discursivos, nem história, mas possibilitamos ajudar o recuperando na sua busca por essa identidade e isso é tão importante quanto qualquer outro conteúdo que pudesse ser explorado.

Destaco ainda a evolução da professora em formação, tendo em vista que no início do projeto Lívia apontou que Paloma elaborava atividades que ainda eram distantes da realidade do recuperando, parecendo não entender o contexto em que estava atuando. No entanto, essa atividade foi para mim um exemplo de que depois ela passou a entender perfeitamente o papel que ocupava na formação dos alunos, conseguindo preparar aulas mais significativas para os estudantes.

Da minha parte, vejo que talvez poderia ter orientado melhor Paloma nas escolhas dos materiais, incentivando o uso de textos que compõem a literatura latino-americana, na tentativa de promover mais a integração latino-americana. Essa observação me mostra que eu mesmo cometo falhas e sigo sendo uma professora em constante formação.

No momento de descrever a culminância do projeto, mostrarei alguns dos trabalhos produzidos pelos estudantes nesses momentos de reflexão propostos por Paloma.

E para terminar de costurar os retalhos do ensino, ressalto que diversas outras aulas foram elaboradas, com diferentes temáticas e uma variedade de materiais. Inclusive, algumas delas já foram contadas, ainda que de forma breve, em outros momentos desta obra. Mas, para fazer uma reflexão mais aprofundada, optei por relatar uma aula de cada uma das meninas para que a descrição não ficasse extensa e cansativa demais para o (a) leitor(a). Além disso, não trabalho com base em uma perspectiva do quantitativo, ou seja, não acredito que relatar todas as aulas da bolsista e das voluntárias dê mais créditos a minha pesquisa. De qualquer forma, acredito que vale a pena explicitar quais outros temas foram explorados ao longo de 2018, incluindo uma breve explicação sobre cada atividade, que pode ser lida no Anexo 3.

5.3. RETALHOS DA EXTENSÃO

A partir de agora me detenho a costurar os retalhos da extensão, tendo em vista, como já dito em outros momentos deste capítulo, que apesar de realizar uma costura

separada de pesquisa, ensino e extensão, os três são indissociáveis. Com a extensão isso fica evidente, pois me dedicarei a falar sobre os trabalhos apresentados na culminância do projeto. E esses trabalhos só foram possíveis de serem realizados a partir das discussões que promovíamos no grupo de estudos, que por sua vez, se refletiam nos planos de aula e nas atividades propostas, sempre em função da parte prática do projeto, ou seja, a culminância, que, por sua vez, caracteriza um dos ideais da extensão.

Mas antes de dar início à descrição das produções expostas nesse dia tão importante para o projeto, vejamos um pouco sobre o que vem a ser a extensão. De acordo com o edital do PIBEX 2018, da UFV, ou seja, do edital ao qual concorreremos, um Projeto de Extensão

é um conjunto de ações processuais contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, podendo ser vinculado ou não a um programa de extensão (UFV, 2017, p. 1⁶³).

No caso específico do projeto “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC de Viçosa, MG”, estávamos vinculados ao programa “Educação prisional em Minas Gerais: educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino”, coordenado pela professora Rogéria Martins. Podemos dizer que tinha um caráter educativo, considerando que se destinava a atuar em uma escola estadual da cidade de Viçosa, além de possibilitar a prática docente da bolsista e das voluntárias. Também tinha um caráter social, tendo em vista o público com o qual estávamos lidando, os privados de liberdade, o fato de termos atuado em uma APAC e a própria interação com um público que não é apenas o da universidade. Por fim, apresentava um caráter cultural, já que o objetivo do projeto era trabalhar com a língua espanhola e a busca da identidade latino-americana. Como período determinado de atuação, estivemos de março a novembro de 2018, data de vigência do projeto de extensão.

O edital também expõe os objetivos da extensão universitária, sendo eles:

Reafirmar a extensão universitária como espaço de construção de conhecimento. Promover o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade e entre diferentes saberes e práticas. Reconhecer a importância da extensão universitária na formação de discentes e na qualificação de docentes e técnicos (UFV, 2017, p. 1).

⁶³ Edital disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2017/09/Edital-Nº-03-2017-PIBEX2018.pdf> Acesso 18 out. 2019.

E define a Extensão Universitária como

um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFV, 2017, p. 1).

Como é possível perceber, o documento ressalta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como também aponta nesta pesquisa. Essa tríade permite que os projetos de extensão sejam uma excelente alternativa de construção do conhecimento de forma conjunta com a comunidade acadêmica e a sociedade, atrelando as pesquisas que são desenvolvidas na universidade com o conhecimento que é adquirido fora dela, a partir da extensão, o que possibilita a elaboração de novas pesquisas, envolvendo teoria e prática, permitindo, assim, uma aproximação do que é produzido na academia com o que encontramos fora dela.

Logo, a extensão universitária pode ser um bom exemplo de pesquisa-ação, se ao propor um projeto de extensão docentes, discentes e/ou técnicos fizerem o reconhecimento (TRIPP, 2005) da situação, para verificar as ações que devem ser propostas, a fim de solucionar o problema encontrado. No meu caso, como docente da UFV na época, juntamente com Lívia, reconhecemos que no curso de Licenciatura em Português-Espanhol da UFV os futuros professores não atuavam no curso com grupos minoritarizados, já que isso não fazia parte da ementa das disciplinas e nem de projetos de extensão ou de qualquer outro tipo de projeto coordenado por algum dos professores.

Esse reconhecimento não é algo que pode ser feito apenas pelo professor, já que em muitos casos os discentes ou mesmo os técnicos administrativos conseguem ter acesso a outras realidades da qual o docente não tem conhecimento, podendo propor intervenções que auxiliem no desenvolvimento de ações que contribuam para a comunidade acadêmica e para a sociedade. No caso do projeto, destaco a relação que se estabeleceu entre os envolvidos, pois todos contribuíram para a resolução do problema encontrado.

Na prática, se não fosse a participação ativa de Lívia, Paloma e Thalita e a atuação prática dos discentes e docentes da APAC para o andamento do projeto, a minha atuação como coordenadora de nada adiantaria e não conseguiríamos promover atividades que contribuíssem para essa defasagem apresentada pelo curso de Licenciatura em Português-Espanhol.

Além disso, voltando um pouco nas reflexões que fiz sobre a interdisciplinaridade no nosso projeto, o edital da UFV demonstra que a Extensão Universitária por si só

já é um processo interdisciplinar, já que proporciona a todos os envolvidos o contato com diferentes áreas do saber. E de fato, se pensarmos nas leituras feitas no grupo de estudos e no próprio lugar de atuação do projeto, podemos observar seu envolvimento com as Ciências Humanas como um todo, já que lidamos com a luta em se cumprir a Constituição de 1988; defendemos e propomos ações em prol dos Direitos Humanos, discutimos dentro e fora da sala de aula sobre Leis, Código Penal e outros pontos da área do Direito, entre tantos outros saberes.

Além do processo educativo e cultural, que já foi exposto em parágrafos anteriores, também temos o científico, a partir de diversas produções realizadas por Lívia, Paloma, Thalita e eu. Produções como a publicação de capítulo de livro, apresentação em congressos e, obviamente, com a própria escrita deste livro e com ações como a participação na Troca de Saberes ou a organização de eventos como a exposição de fotos, promovida pelo Programa “Educação prisional em Minas Gerais: educação para os direitos humanos nas modalidades diferenciadas de ensino”, momento em que projetos como o nosso foram divulgados. Tudo isso possibilitou que as meninas desenvolvessem a prática da escrita de artigos científicos, a apresentação de trabalhos em congressos e a organização de eventos científicos e culturais, para a divulgação do que foi produzido ao longo de um ano. Portanto, posso concluir que as professoras em pré-serviço foram formadas para a prática da divulgação científica.

Isso faz do nosso projeto de extensão um produtor de conhecimento que estabelece a relação entre teoria e prática e que permite que a comunidade acadêmica e a sociedade tenha acesso ao que foi produzido, possibilitando outras reflexões além das propostas aqui e incentivando a criação de projetos como o “Eu, latino-americano”, além de outras produções. Mais uma vez, esse processo está em consonância com a pesquisa-ação, haja vista o caráter de produção do conhecimento que essa metodologia deve ter:

Com ela [a pesquisa-ação] é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Por fim, trata-se de um processo político, considerando por exemplo o nosso lugar de atuação, já que, como relatado em outros momentos desta obra, ainda há um preconceito e um imaginário com relação aos privados de liberdade, além, infelizmente, da parte da sociedade que não concorda com a defesa dos Direitos Humanos por

parte desse público ou não tem conhecimento de que estar privado de liberdade não é estar privado de direitos.

A meu ver, tudo isso contribui de maneira direta para o que o edital do PIBEXT salienta: “[a promoção d] a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade” (UFV, 2017, p. 1). Tendo em vista o que significa a extensão universitária, passo agora a descrever a produção apresentada na culminância do nosso projeto.

Para que eu não me estenda mais do que o necessário, meu foco está em expor os trabalhos apresentados no dia 10 de novembro de 2018, o dia da culminância.

A fim de contextualizar melhor o(a) leitor(a), preciso contar que o que foi apresentado nesse dia foi uma surpresa total para mim porque desde agosto de 2018 eu não vivia mais em Viçosa e nem era mais professora substituta da UFV. Nessa época, eu tomei posse como professora Assistente na UFRN e contei com a colaboração da professora Joziane Ferraz para assumir a parte burocrática da coordenação, já que meu nome não poderia estar como coordenadora em um projeto de uma instituição na qual eu não mais trabalhava.

Meu maior medo quando me mudei para Natal foi o de não conseguir finalizar o projeto, não apenas pela pesquisa que eu estava desenvolvendo com ele, mas pelo amor que eu sentia por esse trabalho. No entanto, eu contava com um time excepcional. Mais do que nunca Livia se tornou os meus olhos e além das tarefas que já possuía, passou também a ir às reuniões pedagógicas semanais, para ficar a par de tudo o que acontecia na escola e para me deixar atualizada de tudo também.

Apesar de na época do projeto voluntário Livia já ter acompanhado as reuniões pedagógicas, agora era diferente, pois eu não estava mais com ela e isso lhe dava uma responsabilidade maior. Esse momento foi importante para que a bolsista compreendesse de maneira mais aprofundada o funcionamento da escola e visse que o ofício do professor vai além de preparar e ministrar aulas. Há por trás desse trabalho uma parte burocrática que envolve planejamento e regras a serem cumpridas, além da parte reflexiva, de parar para discutir em conjunto o que estava sendo feito, o que dava certo e o que não dava etc. A bolsista pôde, então, participar de tudo isso e nos mostrar, a mim, a Paloma e a Thalita, quais seriam os próximos passos para o dia da culminância.

Além disso, as reuniões do grupo de estudos passaram a ser feitas por Skype e devido a minha distância física, as mensagens no grupo de *Whatsapp* se intensificaram, ajudando-me a estar mais próxima. Apesar dessa proximidade e de eu acompanhar as propostas que eram feitas para a sala de aula, eu não tinha acesso às produções dos alunos, já que elas ficavam na APAC e não era tão fácil tirar fotos para me mostrar. Por isso digo que chegar no dia da culminância e ver tudo o que foi produzido foi uma total surpresa.

Acredito que esse meu distanciamento físico tenha contribuído para a formação e para o amadurecimento das meninas, já que todo o processo prático estava em suas mãos. Não quero dizer com isso que se algo desse errado a culpa seria delas, mas é que mais do que nunca elas sabiam que tinham um compromisso para a finalização do projeto. E esse compromisso não era apenas burocrático, tendo em vista que tínhamos um cronograma a cumprir. Era um compromisso com os alunos, com os docentes da APAC, comigo e com elas mesmas.

Desse modo, após alguns meses da minha mudança de Viçosa, eu retornei à cidade para a culminância do projeto, que será descrita nas próximas páginas. Para esse dia, eu contei com a ajuda do fotógrafo Raoni Garcia, responsável por parte das fotos que estão presentes neste livro. Outras fotos foram tiradas por mim, em minha câmera pessoal. Essas fotos são importantes para mostrar visualmente o material produzido com todo carinho e cuidado para esse dia.

Além de nós, do projeto, estavam presentes todos os alunos e professores da APAC, os recuperandos que já haviam terminado seus estudos e alguns funcionários da Associação. Lamentavelmente não pudemos contar com a presença dos familiares dos alunos, que poderiam estar presentes apenas no dia da formatura. No entanto, como tínhamos um fotógrafo, ele ficou encarregado não apenas de tirar as fotos das produções artísticas, mas também fotos nossas com os discentes, pois essa era uma forma importante de registro para eles, que em um momento posterior mostrariam a família com orgulho.

Evidentemente, nossa vontade era promover um evento em que tanto a APAC quanto a comunidade externa pudessem participar, mas infelizmente isso não era possível, visto que a entrada na Associação é restrita aos autorizados e que se fizéssemos o evento fora da APAC os discentes não poderiam estar presentes e não poderíamos fazer nada sem eles, é lógico. Sendo assim, contar com as fotos de Raoni Garcia também nos ajudou a em um momento futuro divulgar a culminância, em uma exposição na Biblioteca Central da UFV, em julho de 2019.

Por questões de preservação das identidades dos reeducandos, não mostro fotos deles. Apesar disso, eles estão muito bem representados por suas produções. Sendo assim, opto por descrever esse dia a partir de cada coletivo proposto, retomando o propósito de cada um e mostrando suas produções.

Imagem 17 – parede da UFES



Fonte: Livia Soares, 2017.

Inspirada na imagem da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (Imagem 17), em que, como pode ser visto, um garoto carrega uma mochila, onde, de maneira simbólica, está a América Latina com a frase “*Muévete América Latina*”, Livia refletiu sobre a simbologia que a pintura proporciona, considerando que a América Latina está conosco, que a estamos sustentando e, conseqüentemente, fazemos parte dela.

Pensando na proposta do projeto, a bolsista confeccionou com os alunos um baú em que foi guardada essa identidade latino-americana e individual de cada um. Desse modo, ao longo do 2º semestre eles produziram o baú para guardar as reflexões realizadas ao longo do ano sobre o papel que a América Latina tinha no mundo, o papel que ocupávamos enquanto latino-americanos e a reflexão de quem eram eles nesse mundo.

Como a proposta era envolver todos da escola nos coletivos e, principalmente os professores de DIM e DIC, que estavam com um projeto a parte sobre o uso de materiais reciclados, combinamos que intercalando as aulas de Livia sobre o projeto, os professores de DIC, já que a bolsista estava com a turma do Ensino Fundamental, ajudariam na produção do baú usando os materiais que dispúnhamos. O resultado foi este (Imagem 18):

Imagem 18 – Baú do coletivo *Solo está derrotado aquel que deja de soñar*



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Imagem 19 – parte de cima do baú do coletivo *Solo está derrotado aquel que deja de soñar*

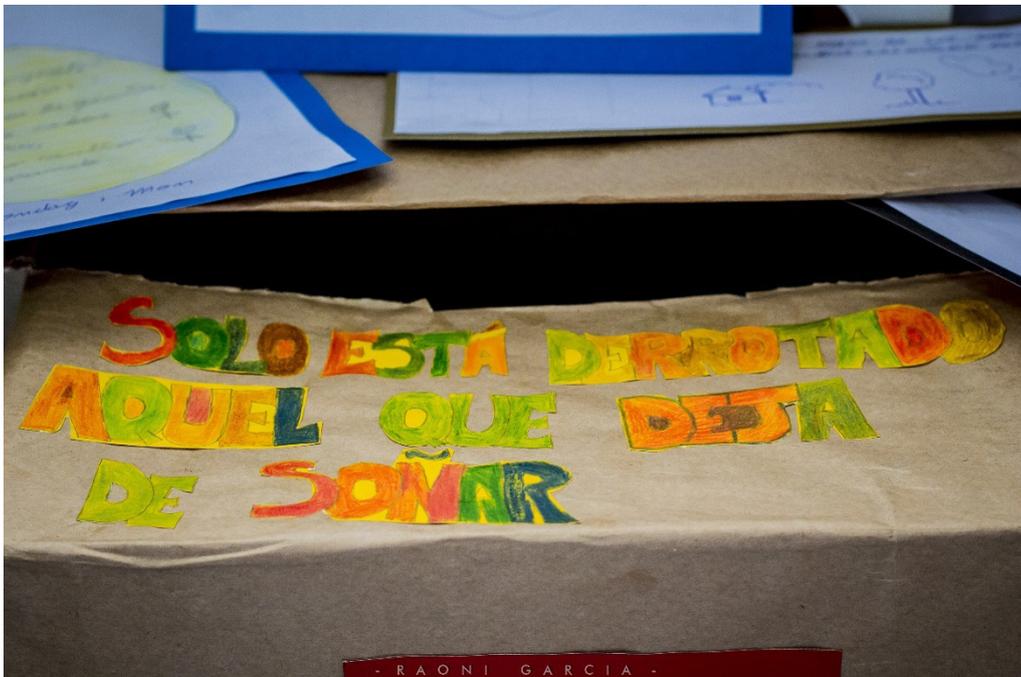


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Primeiramente, proponho uma reflexão sobre o que representa o baú. Como foi explicado por Livia, a ideia de montar um baú foi inspirada pela foto do menino com a mochila, mostrada em páginas anteriores e também no capítulo 1, seção 6.2.. No entanto, a simbologia do baú é diferente. Esse objeto tem por natureza a função de guardar pertences ou de transportá-los de um lugar a outro ou como forma de guardar recordações do passado. Também não podemos deixar de atribuir ao baú a função de guardar tesouros, como vemos em filmes como *Piratas do Caribe*. Para o projeto, o baú funcionou como um lugar para guardar tudo o que era produzido nas aulas de espanhol, a partir de reflexões sobre a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reeducandos. Desse modo, podemos dizer que mais que guardar recordações, o nosso baú foi carregado de tesouros que possuíam para todos os envolvidos um valor bastante simbólico.

Esse valor simbólico pode ser visto primeiramente pela escolha do nome do coletivo: *Solo está derrotado aquel que deja de soñar*, indicando que o ato de sonhar é algo que ainda faz parte da realidade dos meninos. Pensando na busca da identidade latino-americana, vejo o sonho e o não se deixar derrotar como a representação de nós, latino-americanos, que como bem retrata a música *Latinoamerica*⁶⁴, do grupo porto-riquenho *Calle 13*: “*Aquí se respira lucha/(Vamos caminando)/[...]/Aquí estamos de pie*”. Ou seja, compreendo que só com a escolha do título já é possível perceber que eles conseguiram entender a essência do ser latino-americano.

Sobre a busca da identidade individual, como comentado em outros momentos desta pesquisa, quando entram no sistema prisional, os reeducandos perdem sua identidade. Além dessa perda, também há uma baixa autoestima e o questionamento sobre se realmente são capazes de terminar os estudos, mudar de vida, seguir adiante, etc. Ao propor o nome desse coletivo, eles determinam para si próprios que não estão derrotados e que isso pode ser visto pelos sonhos que ainda carregam. E eu associo essa reflexão com a importância da educação em espaços como o da APAC. Como aponta Leme (2007):

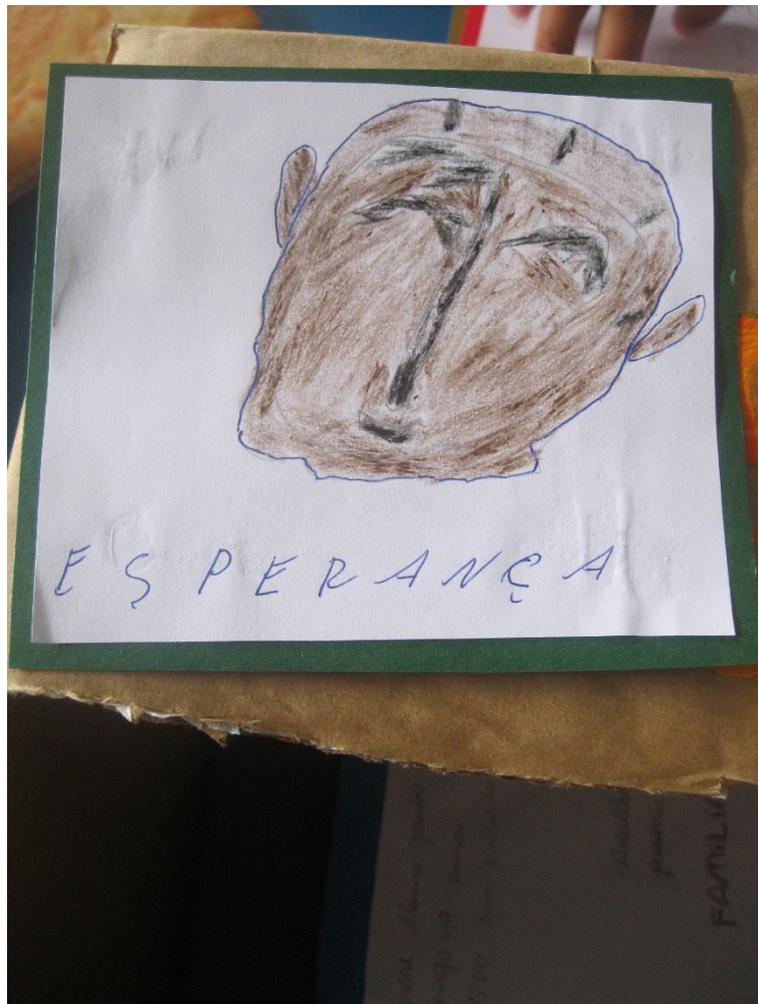
A educação, como sabemos, tanto poderá ser um canal para a reprodução das normas e dos costumes que são hegemônicos em uma determinada sociedade quanto um meio importante para transformação (e não adaptação), para a luta contra a opressão, como forma de resistência, enfim, como ‘uma prática para a liberdade’ (LEME, 2007, p. 152).

⁶⁴ A letra completa pode ser lida e escutada em <https://www.letras.com/calle-13/latinoamerica/> Acesso 19 out. 2019.

Nos tempos atuais sonhar é uma forma de resistir, é uma forma de lutar, enfim, sem dúvida é “uma prática para a liberdade”, como nos dizia Paulo Freire. Desse modo, vejo no coletivo de Livia mais do que atividades realizadas para um trabalho de final de projeto para uma escola. O que vejo é uma forma de transformação pela arte e por todas as reflexões que foram propostas dentro de sala ao longo de um ano.

Dentro do baú nos deparamos, então, com produções que refletiam o ser latino-americano e o ser individual dos alunos. Como exemplos, exponho abaixo algumas imagens, comentando sobre cada uma delas.

Imagem 20 – Ilustração a partir da leitura de Eduardo Galeano

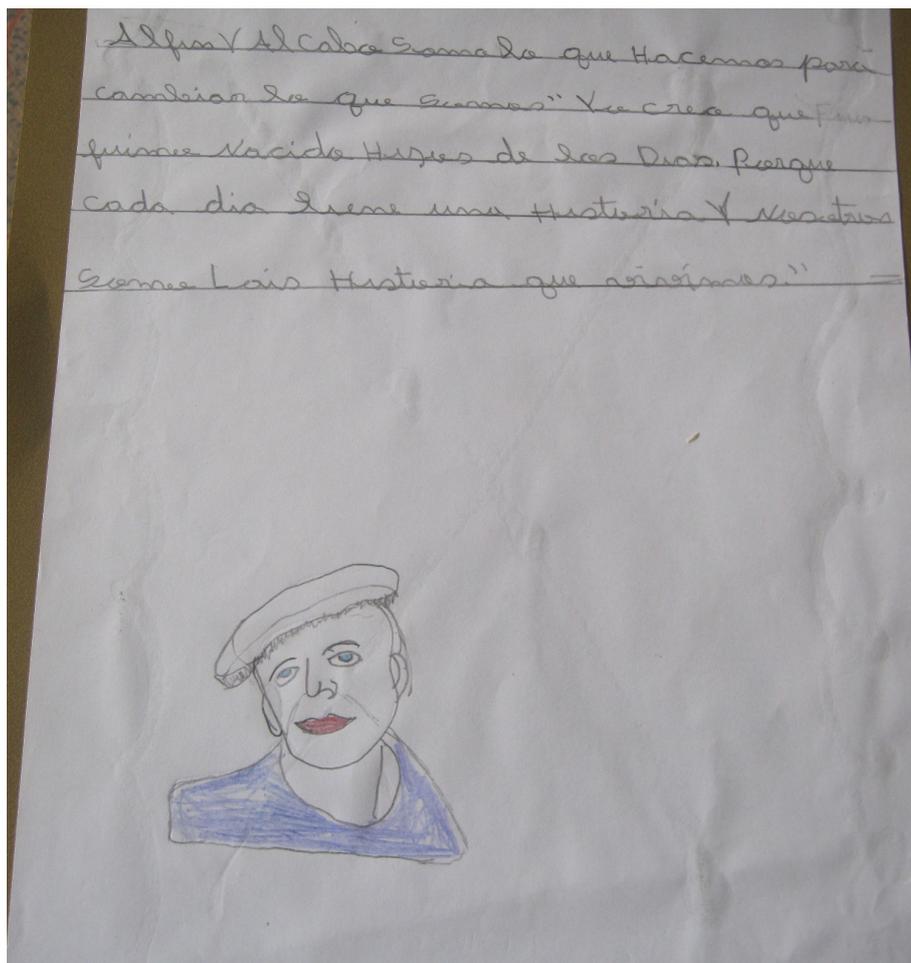


Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O desenho da Imagem 20 foi feito a partir de uma aula sobre Eduardo Galeano, em que cada um dos alunos recebeu uma frase do escritor uruguaio e, como tarefa, deveria ilustrar o que tinha entendido do texto. Na prática, a tarefa acabou funcionando de uma maneira diferente, pois alguns discentes optaram por fazer uma caricatura

de si mesmos e ilustraram o conto escrevendo uma palavra que acreditavam que ele representava. Desse modo, na foto anterior vimos a caricatura do aluno com a palavra esperança. Também houve produções com as palavras: felicidade, tristeza e alegria, paz, guerreiro, humildade. Além disso, alguns dos alunos optaram por transcrever um trecho de uma frase de Galeano, fazendo a caricatura do autor, inclusive, como pode ser visto na Imagem 21.

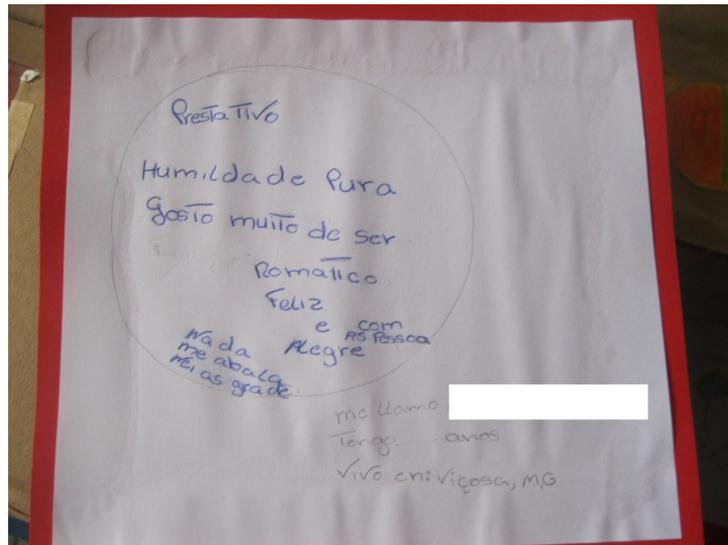
Imagem 21 – Texto e caricatura de Eduardo Galeano



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Fico pensando no ato de produzir uma caricatura de si mesmo. Não seria essa uma forma de mostrar como eles se identificaram com o texto? Não seria essa uma forma de representar a maneira como eles se enxergam?

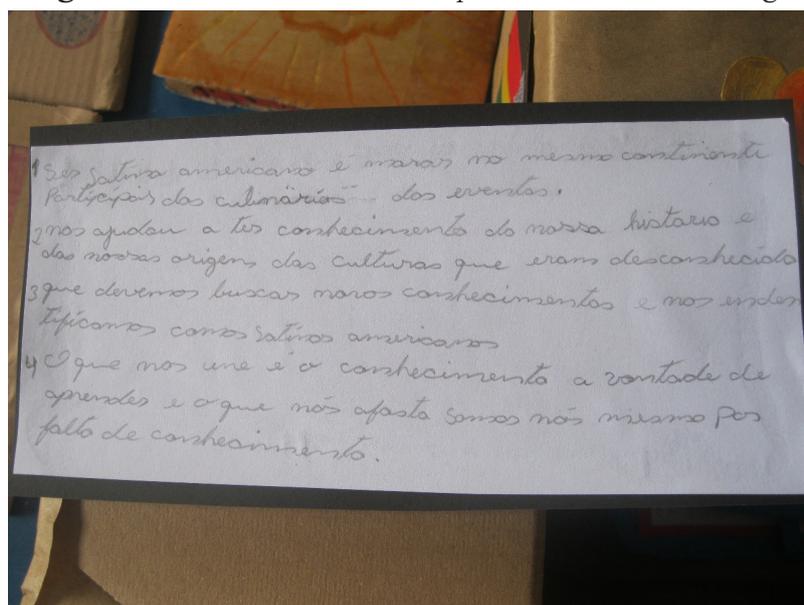
Imagem 22 – Dois mundos



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A Imagem 22 é da atividade em que eles deveriam fazer o reconhecimento de quem são, com o desenho de um círculo no papel, em que dentro desse círculo é retratado o que ninguém vê sobre eles e fora o que todo mundo sabe, como nome, idade, cidade em que vive. Nessa produção especificamente, vemos que o reeducando coloca suas qualidades, a partir do que foi dito em sala pelos colegas, sinalizando que nada o abala, nem as grades. Essa é uma forma de evidenciar a força que o discente carrega, considerando-se a realidade em que vive.

Imagem 23 – América Latina: o que nos une além da língua?



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A Imagem 23 é reflexo da atividade sobre uma discussão mais aprofundada sobre a América Latina, com o objetivo de mostrar aos alunos que os países que a compõem estão unidos não apenas pelos idiomas que falam. Sendo assim, os estudantes deveriam fazer as seguintes reflexões: o que é ser latino-americano? Como o projeto te ajudou com essa reflexão? O que vocês querem passar para as pessoas para que elas também se identifiquem como latino-americanas? O que nos une enquanto povo latino e o que nos separa?

Como resposta à primeira pergunta, o aluno observa que ser latino-americano é “morar no mesmo continente, participar das culinárias, dos eventos”. É possível perceber que quando ele fala do mesmo continente, considera o conceito de América Latina como geográfico, no entanto, também reconhece que a culinária e os eventos, ou seja, as festas culturais compõem de igual modo essa América Latina. Ou seja, para ele o conceito vai além do espacial.

Sobre como o projeto ajudou com essa reflexão, ele destaca que “ajudou a ter conhecimento da nossa história e das nossas origens, das culturas que eram desconhecidas”. Para mim, essa resposta evidencia a contribuição do projeto para a busca da identidade latino-americana, tendo em vista que queríamos justamente recuperar uma história perdida e mostrar como somos “filhos da mesma mãe”.

Sobre como fazer as pessoas também entenderem que somos latino-americanos, o discente aponta que “devemos buscar novos conhecimentos e nos identificarmos como latino-americanos”. Para refletir melhor acerca dessa resposta, vejamos o que ele diz sobre o que nos une e o que nos separa como povo latino: “O que nos une é o conhecimento, a vontade de aprender e o que nos afasta somos nós mesmos, por falta de conhecimento”. É possível perceber que o reeducando indica o conhecimento como o grande segredo para o reconhecimento do ser latino-americano, evidenciando que é justamente a presença ou a falta desse conhecimento que nos mantém unidos e separados. Vejo nessa reflexão a importância de possibilitar aos estudantes essa aproximação com nossas origens, com nossa história que começa muito antes da colonização. A importância de possibilitar que o passado esteja presente na sala de aula, para que possamos refletir sobre o presente e mudar o futuro. E o conhecimento é, sem dúvida, uma das chaves para isso.

Assim sendo, o coletivo de Lívia, por meio dos tesouros presentes no baú, nos mostra como a identidade latino-americana e a identidade individual estiveram presentes nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Passemos agora ao coletivo de Paloma.

Coletivo de Paloma – *¿Quién soy?*

O coletivo de Paloma propôs um livro feito de papelão, tendo em vista que a elaboração de um livro individual, escrito por eles, poderia possibilitar importantes reflexões para a busca da identidade latino-americana e, evidentemente, para a busca da identidade individual de cada um. Não era a ideia do coletivo fazer um diário, já que os alunos teriam as atividades direcionadas, no entanto, acredito que essas atividades funcionaram como uma boa reflexão de quem são eles, considerando, inclusive, o nome do coletivo.

Para a realização desse coletivo, contamos também com a ajuda dos professores, mais especificamente com os da disciplina interdisciplinar DIM, que confeccionaram, juntamente com os alunos, o livro de papelão e, para a pintura das capas dos livros, prepararam uma tinta feita com elementos da natureza.

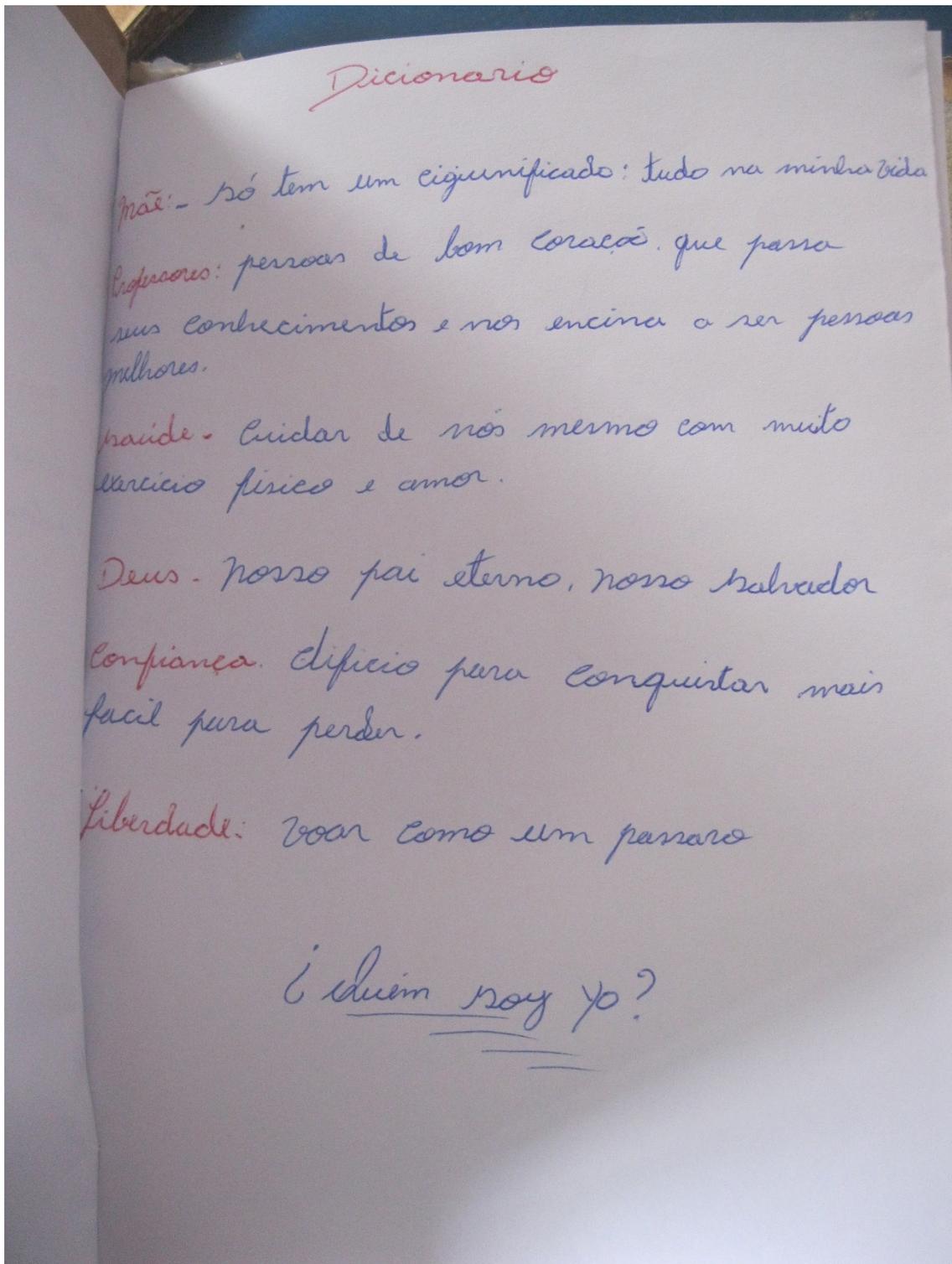
Imagem 24 – *Libro cartonero*



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

A Imagem 24 mostra a capa de alguns dos livros de papelão produzidos pelos alunos. Como uma das atividades para o livro, Paloma propôs que eles escolhessem algumas palavras e as conceituasse a partir do sentimento que possuíam sobre elas.

Imagem 25 - Dicionário



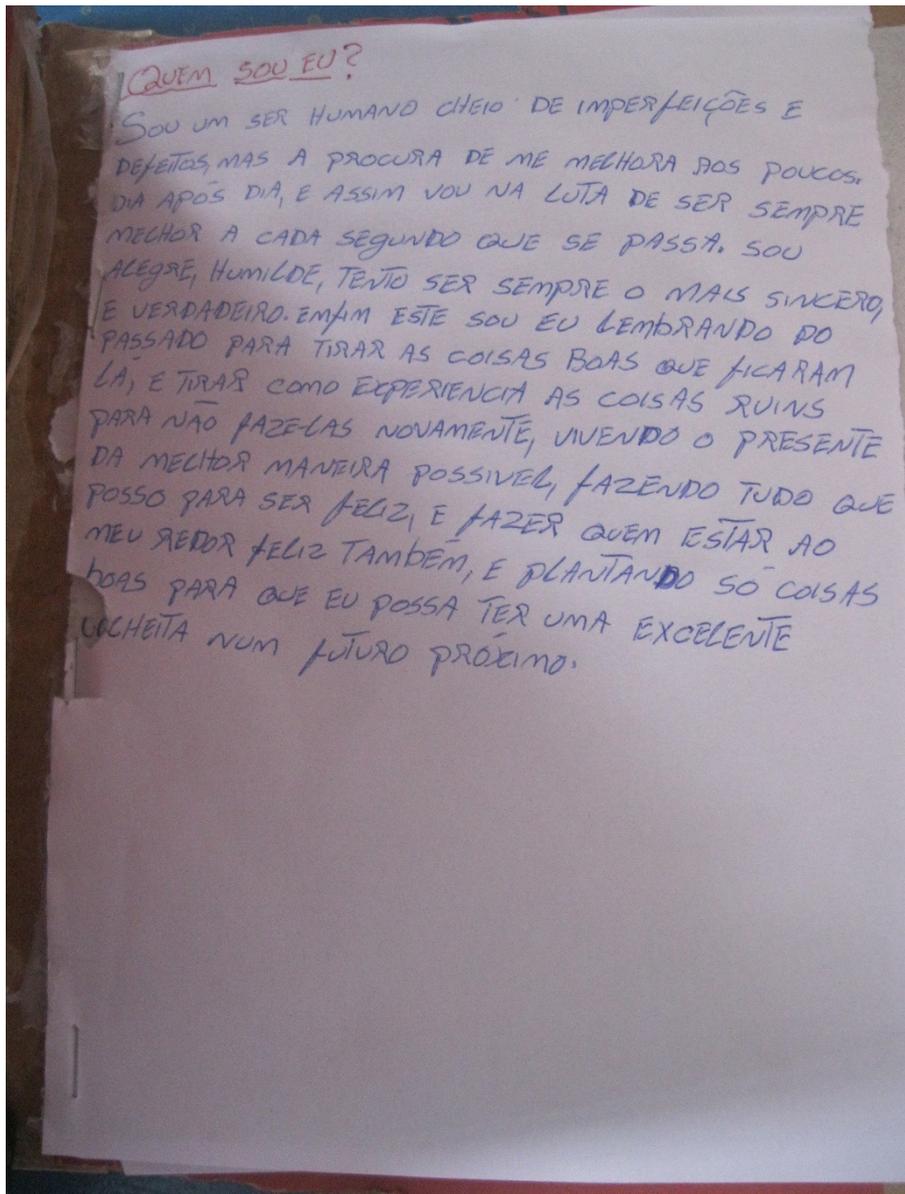
Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Vemos aqui que o aluno opta por definir as palavras mãe, professores, saúde, confiança e liberdade. Imagino que essa escolha se deu devido a pessoas que ele admira e

que são importantes na vida dele: mãe e professores; a Deus, como um ser de referência religiosa; e às outras três como coisas que ele almeja. Saliento a definição que ele dá à palavra liberdade, usando como metáfora o pássaro, que livre, pode voar para onde deseja.

Outra atividade proposta por Paloma foi a resposta da pergunta que norteava o coletivo *¿Quién soy yo?*. Vejamos na Imagem 26 uma das reflexões realizadas.

Imagem 26 - *¿Quién soy yo?*



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Desde o início do texto o recuperando se assume como um ser imperfeito e salienta que as lembranças do passado servem para que ele perceba o que foi bom e o que

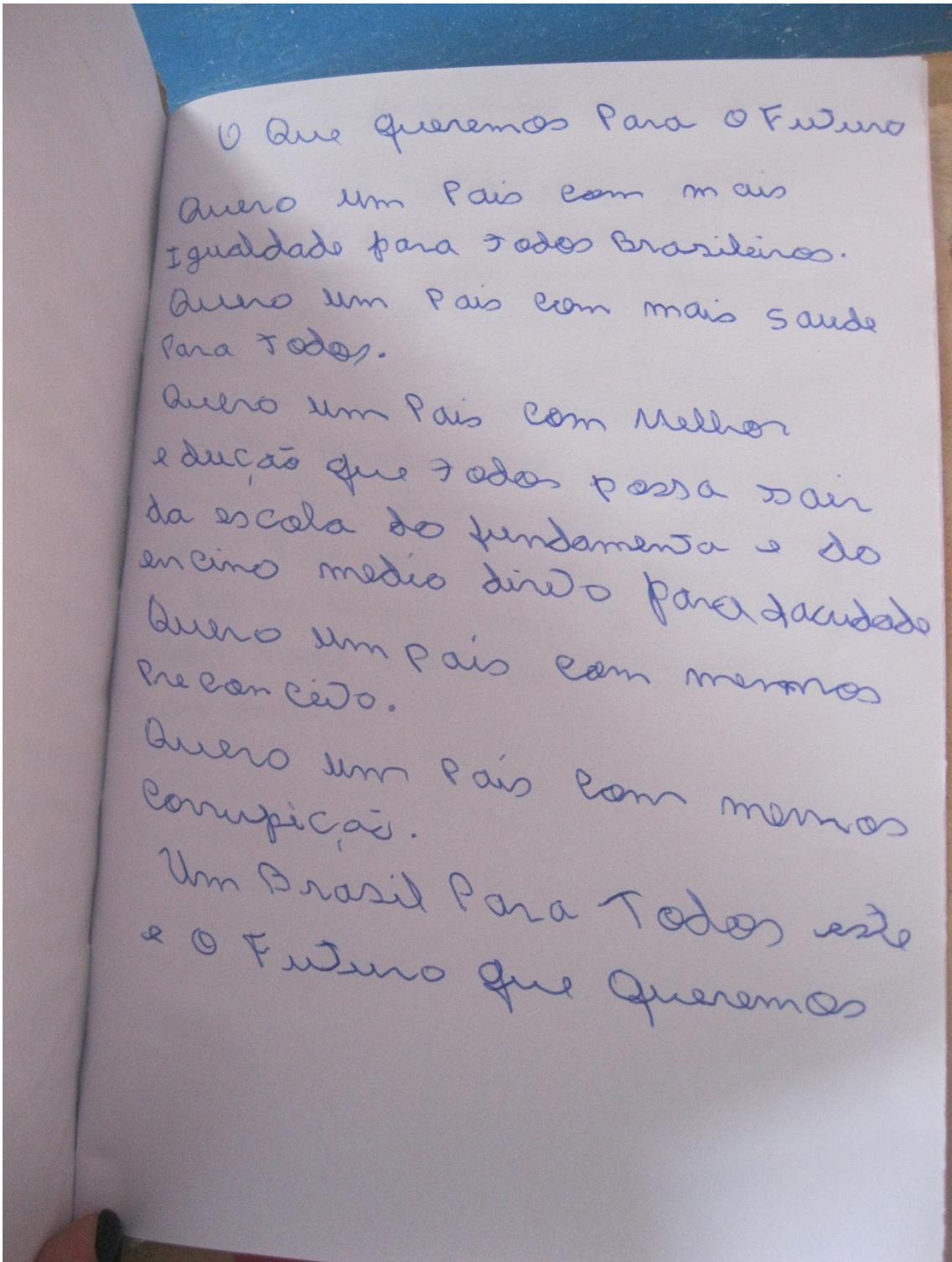
foi ruim, com o objetivo de não repetir o que não valeu a pena. É possível perceber que passado e presente são períodos importantes para o recuperando, já que essa reflexão sobre o passado o auxilia no presente, possibilitando que o futuro seja melhor. Ainda que esse discurso possa ser apenas uma estratégia do aluno para mostrar que mudou, essa reflexão sobre o passado é de extrema importância para o processo de recuperação do privado de liberdade, pois é a partir dela que ele toma consciência de que é preciso mudar.

É como se fosse a mesma lógica da importância de se trabalhar a Ditadura Militar dentro da sala de aula: lembrar o passado para que não volte a repetir. Inclusive, como forma de proporcionar tal reflexão de uma maneira mais prática, uma vez por ano o reeducando da APAC participa da Recolha. Trata-se de três dias de reclusão, como se ele estivesse em um presídio. Não podendo sair das celas (no caso, dos quartos), recebendo a comida em marmitas, como os privados de liberdade dos presídios recebem, além do horário limitado para banho de sol e outras atividades. Nesses dias o recuperando também não frequenta as aulas. De acordo com o Método APAC, essa é uma maneira de se refletir sobre o crime cometido, na tentativa de contribuir para que não volte a acontecer novamente.

O *libro cartonero* também contou com a reflexão sobre o nosso país, a partir da pergunta norteadora “O que queremos ser enquanto brasileiros, enquanto nação, enquanto país?” e com discussões sobre o incêndio do Museu Nacional do Rio de Janeiro⁶⁵ e sobre a xenofobia vivenciada pelos venezuelanos aqui no Brasil. A partir disso, eles escreveram que futuro gostariam de ver. Na Imagem 27 podemos ver a resposta de um deles.

⁶⁵ O incêndio no Museu Nacional foi um **incêndio** de grandes proporções que atingiu a sede do **Museu Nacional na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro**, na noite de 2 de setembro de 2018, destruindo quase a totalidade do acervo histórico e científico construído ao longo de duzentos anos, e que abrangia cerca de vinte milhões de itens catalogados. Além do seu rico acervo, também o **edifício histórico** que abrigava o Museu, antiga **residência oficial dos Imperadores do Brasil**, foi extremamente danificado com rachaduras, desabamento de sua cobertura, além da queda de lajes internas.

Imagem 27 – Que futuro queremos para o Brasil?



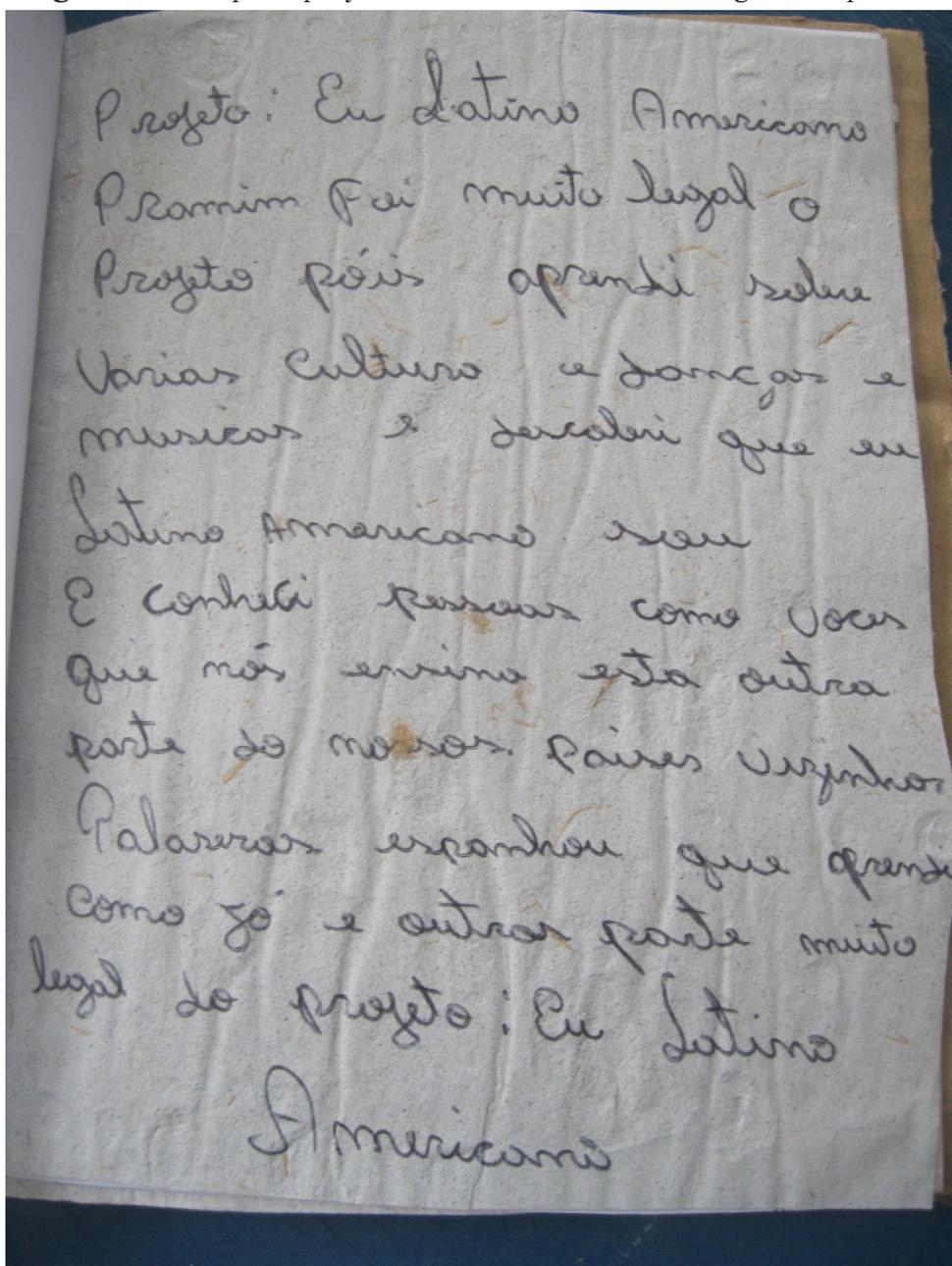
Fonte: Elaborada pela autora (2018).

É interessante ver como o reeducando finaliza o texto indicando que deseja “um Brasil para todos”, evidenciando que apesar da Declaração Universal dos Direitos

Humanos da ONU e da Constituição de 1988 do país, ter direitos não é garantia de ver seu cumprimento. Sendo assim, essa frase enfatiza como o ter direitos vai de acordo com o nível social que o indivíduo ocupa na sociedade.

E para finalizar com mais um exemplo de produções realizadas pelo coletivo de Paloma, na Imagem 28 temos a reflexão de um dos alunos sobre o que o projeto significou para ele, seguida de uma imagem feita pelo estudante sobre o “ser latino-americano”.

Imagem 28 – O que o projeto “Eu, latino-americano” significou para você?



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Imagem 29 – O ser latino-americano



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O que pode ser visto na Imagem 28 é o reconhecimento do discente em ser latino-americano, ao dizer “ao descobrir que latino-americano sou”. Além disso, na Imagem 29 vemos a representação da diversidade presente na América Latina, com a imagem de quatro pessoas de diferentes raças, que de braços dados nos mostra a união, ou seja, a integração latino-americana.

Desse modo, o coletivo de Paloma, por meio do *libro cartonero*, também nos mostra como identidade latino-americana e identidade individual estiveram presentes nas atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

Coletivo de Thalita – *Nuevos Caminos*

A ideia do coletivo de Thalita surgiu a partir da sua paixão pela arte de rua e inspirando-se no coletivo mexicano *Resiste (Resiste) Corazón*. O objetivo da voluntária era que eles avaliassem algo na sociedade que os incomodava e pensassem também em um nome que refletisse o que o grupo queria.

Como atividade prática, eles pintariam em papéis, simbolizando muros, o que acreditavam que pudesse contribuir para a conscientização da sociedade com relação ao problema pensado, escolhendo como problema enfrentado o racismo. Como

material reciclado, alguns dos alunos usaram as tintas produzidas com elementos da natureza.

Imagem 30 – O preconceito

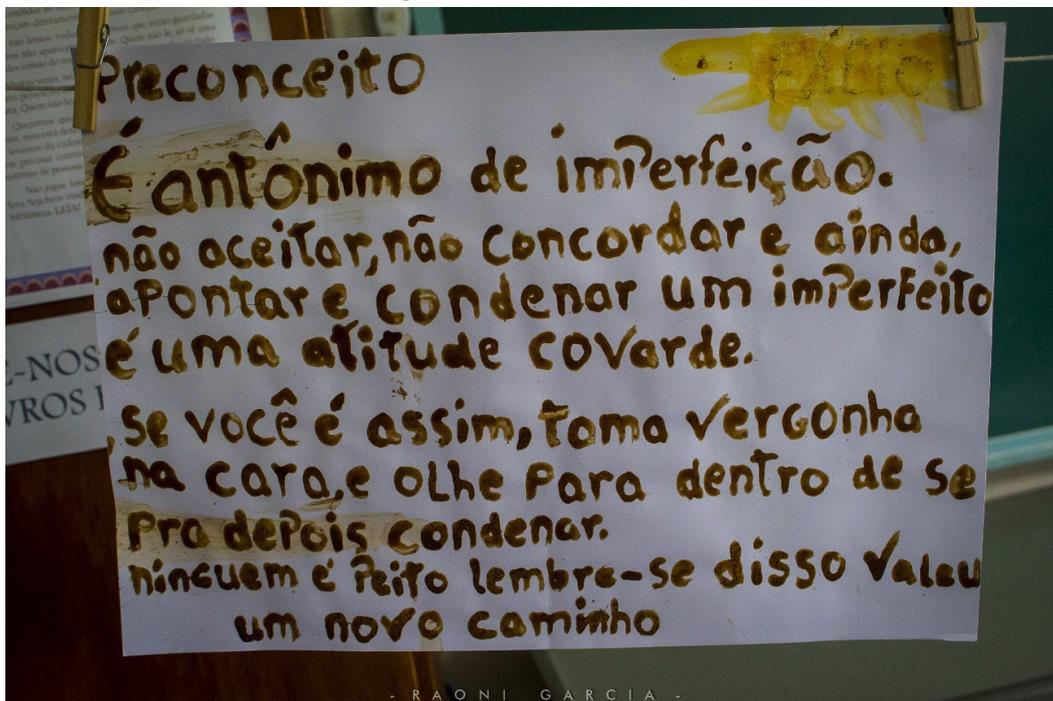


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Imagem 31 – Não seja racista

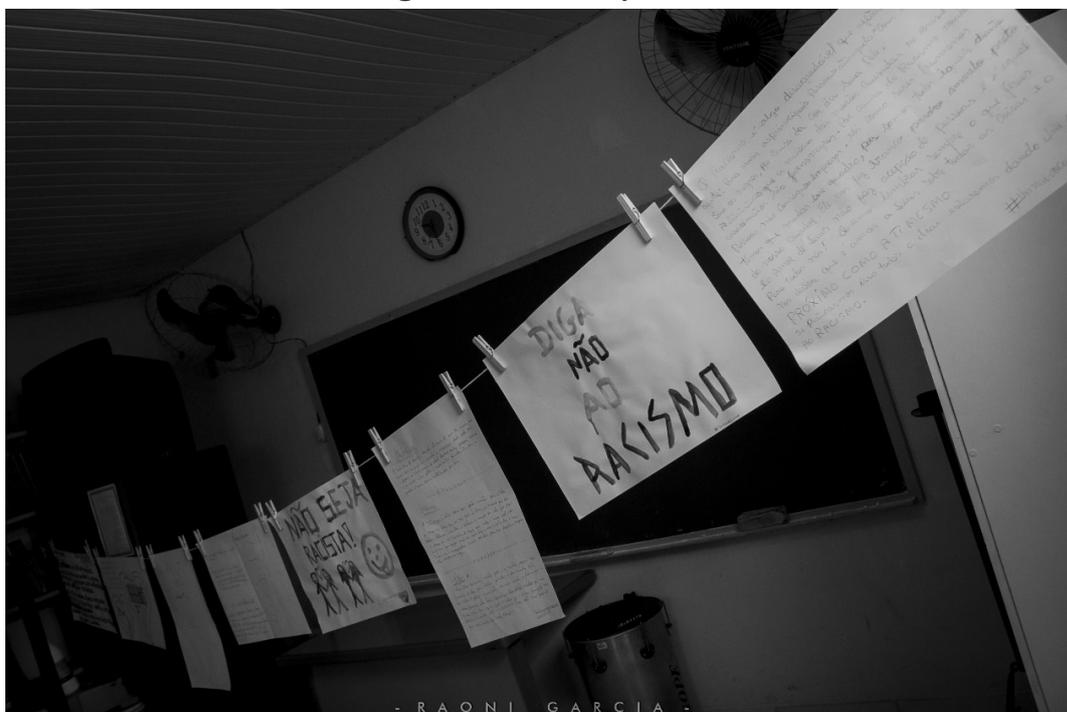


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Imagem 32 – O que é o racismo?

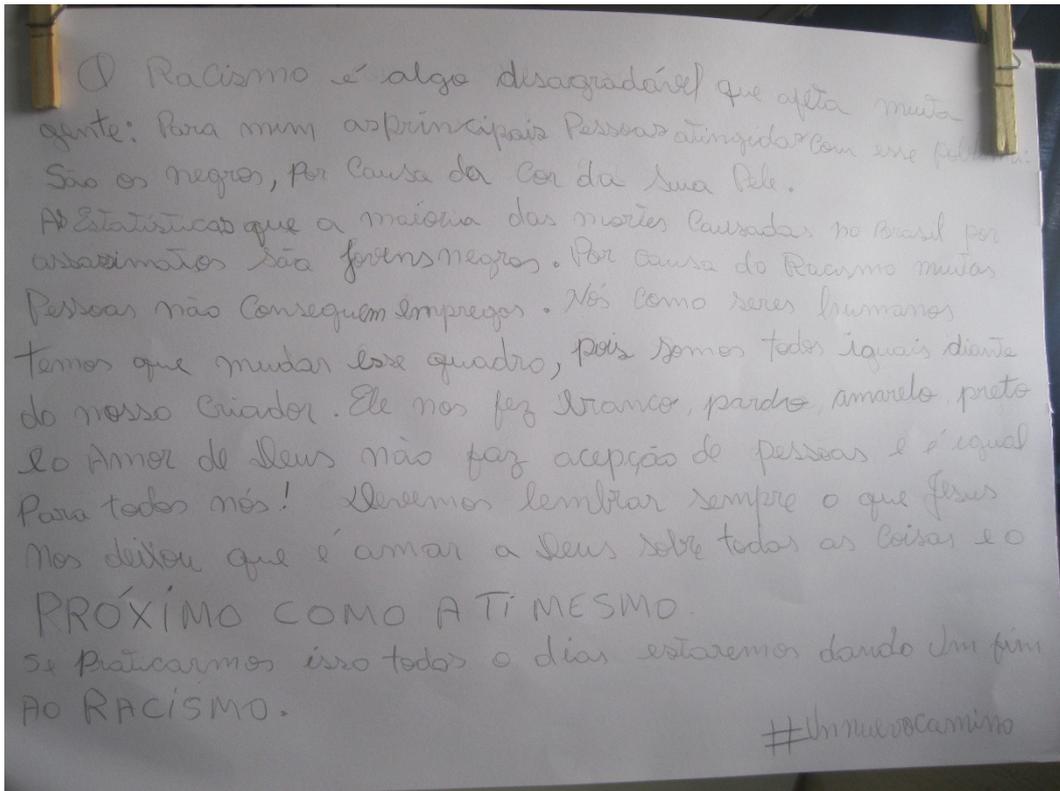


Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Como pode ser visto nas Imagens 31 e 32, para expor o trabalho dos alunos Thalita optou por fazer um varal com os papéis que eles escreveram/pintaram, já que não dispúnhamos de muros para fazer essas pinturas. Usando a mesma atividade usada por Paloma, sobre a definição dos dicionários, os alunos definiram o que para eles é o preconceito e o racismo. Também é possível observar que há uma predominância de texto escrito e opta-se por pouca linguagem não verbal, contrariando o tipo de produção que eles geralmente fazem, com desenhos e cores alegres. Vejo essa escolha por muito texto escrito como uma maneira de usar o coletivo justamente para fazer uma denúncia. Além disso, também é possível ver o uso da *#Unnuevocamino*, algo que ficou como a marca deles para o trabalho desenvolvido com a voluntária.

No entanto, como forma simbólica de romper o preconceito e acabar com o racismo, os estudantes convidaram todos os presentes no momento da culminância a criar um novo caminho, a partir da produção de “muros” para compor um mundo melhor. Na Imagem 33, é possível ver Lívia, Paloma e Thalita com três dessas produções, mostrando que esse novo caminho se deu por meio delas. Na imagem podemos ver o retorno dos desenhos alegres, que é tão característico dos nossos meninos e pôde ser visto em diversas produções expostas nesta obra.

Imagem 33 – *Un nuevo camino*



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

Desse modo, apesar de o coletivo de Thalita não deixar explícita a busca da identidade latino-americana, não podemos deixar de pensar que o racismo e o combate ao preconceito é uma luta dos povos na América Latina e não apenas do Brasil. Já sobre a busca da identidade individual, a própria escolha do tema nos indica essa reflexão e o nome do coletivo também evidencia o sonho dos reeducandos de não apenas seguir um novo rumo na vida, longe do crime, mas também de encontrar um novo mundo do lado de fora, livre de preconceitos. Por fim, a produção realizada no momento da culminância ressalta a importância das meninas nesse processo do recomeço, do novo caminho.

Assim, os retalhos da extensão terminam de costurar a nossa colcha, ao exibir as produções realizadas pelo projeto “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC de Viçosa” ao longo de um ano, a fim de colocar em evidência como pesquisa, ensino e extensão foram costuradas.

VAMOS CAMINANDO OU VAMOS FINALIZANDO



Foto por Raoni Garcia (@raonigf)

“El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed.

Deliremos, pues, por un ratito”. (Derecho de soñar – Eduardo Galeano)

Nossa colcha de retalhos vai sendo finalizada e para que as últimas costuras sejam feitas, ao escrever as considerações finais deste trabalho, retomo meus objetivos geral e específicos, além das minhas perguntas de pesquisa, mostrando de maneira breve a contribuição que esta obra oferece ao meio acadêmico.

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar como é possível proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto deste ensino, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente.

Para alcançá-lo propus a metáfora da costura de uma colcha de retalhos por meio de um projeto de extensão com atuação na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). Como retalhos de cores quentes dessa colcha contei com o envolvimento de discentes do curso de Licenciatura em Português-Espanhol, de docentes e da direção da APAC e dos estudantes da Associação. Mesmo com o meu foco ter sido a formação de Lívia, Paloma e Thalita, tais retalhos foram essenciais para o alcance do meu objetivo, tendo em vista a corrente que criamos e o fato de que nosso processo formativo é constante, permitindo que a prática no sistema prisional possibilitasse não apenas a formação das meninas, mas a de todos os envolvidos.

Não posso deixar de ressaltar que além de ser um retalho desta colcha, eu também fui responsável por sua costura, verificando como todos os retalhos podiam combinar-se, além de escolher uma agulha firme e linhas fortes para costurá-la.

Desse modo, para que meu (minha) leitor(a) visse como fui costurando esta colcha ou como atingi meu objetivo principal, relatei as práticas e ações propostas pelo projeto de extensão “Eu, latino-americano: a busca da identidade latino-americana e da identidade individual dos reclusos da APAC”. Com base nesse relato, propus reflexões sobre de que forma a atuação das professoras em pré-serviço no projeto de extensão auxiliavam na formação delas, sempre observando o envolvimento das meninas no projeto e mostrando de que maneira se deu a ponte entre pesquisa, extensão e ensino, mostrando como essa tríade possibilita uma formação mais ampla do professor de língua espanhola.

Em síntese, esta pesquisa mostra a necessidade em se considerar as especificidades da educação na prisão, como os materiais disponíveis ou não disponíveis para o contexto em questão: como *datashow*, internet, computador, livro didático, etc. Ou como determinadas temáticas não devem ser excluídas da sala de aula, tais como a religião e o mundo do crime. Esse último deve estar presente no ambiente escolar não no sentido de incentivar os recuperandos a desabafar sobre os crimes cometidos, mas sim com o objetivo de tratar do universo criminal nas aulas de modo a explorar a realidade em que vivemos.

Também é possível ver a importância em reconhecer quem é o indivíduo que está em sala de aula, em gestos simples, mas necessários, como chama-los pelo nome. Defendo, assim, o aspecto humanizador na formação do futuro professor, ao levar em conta as emoções dos docentes e discentes nos diversos contextos de atuação, promovendo uma relação professor/aluno livre de preconceitos e valorizando a dimensão social e afetiva no relacionamento entre ambos.

Outro aspecto relevante para a atuação nesse contexto está em preparar aulas que tenham início e fim no tempo de aula proposto, que no caso da APAC era de 45 minutos, já que não há uma estabilidade na presença dos reeducandos em sala de aula. Além disso, há a necessidade de se pensar em trabalhos práticos, de modo que os discentes da escola na prisão possam ver relevância no conteúdo ensinado. Essa prática permite que o futuro professor planeje aulas mais significativas e mais realistas ao contexto em questão.

A partir deste trabalho, também é possível ressignificar o papel da universidade ao adentrar no contexto da educação na prisão, não como a detentora de todo o saber e conhecimento, senão como uma boa ouvinte e observadora, promovendo, assim, uma estreita relação com a comunidade e em contextos de vulnerabilidade. Ainda é realizável estabelecer um diálogo com as escolas públicas, permitindo que elas também sejam protagonistas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Mais especificamente sobre a prática docente, o projeto de extensão permitiu que as meninas desenvolvessem a autonomia e a criatividade para a atuação em sala de aula, mostrando como pesquisa, extensão e ensino são indissociáveis e importantes para a formação de todos os envolvidos. Além de possibilitar a atuação em um contexto de ensino diferente do geralmente proposto, o projeto permitiu que elas ganhassem experiência na elaboração de planos de aula, promovendo a relação entre teoria e prática e propiciando que elas vivenciassem situações adversas, uma realidade que faz parte de qualquer contexto de ensino.

Da mesma forma, é possível ver neste trabalho a necessidade em criar espaços de reflexão sobre a atuação dentro e fora da sala de aula. No caso específico da educação na prisão, ao promover tais reflexões e preparar os futuros docentes para atuarem nesse contexto, com as especificidades que esse ambiente pede, estamos preparando nossos professores para a promoção de seus alunos ao empoderamento a nível pessoal.

Em especial, sobre a formação de professores de língua espanhola, a experiência relatada nesta pesquisa permite que se repense o ensino de espanhol, ao descrever atividades que não seguiram uma linearidade, como propõe o Marco Comum Europeu e que propõem, sempre que possível, atividades práticas que, posteriormente, foram expostas, incentivando a criatividade dos discentes e promovendo a valorização do que

é produzido na escola. Ademais, há a possibilidade de ressignificar a América Latina, possibilitando um aprofundamento de docentes e discentes sobre o ser latino-americano e sobre nossa identidade coletiva e individual.

Por fim, realidades como a que vivenciamos no projeto de extensão e que aqui foram descritas, possibilitam que a sociedade conheça mais sobre o universo do sistema prisional, como forma de diminuir o imaginário que se cria sobre o mundo do crime e difundindo informações sobre os direitos dos privados de liberdade, na tentativa de promover uma mudança na sociedade.

Desse modo, para a formação docente, acredito na importância de incentivarmos a agência dos futuros professores, bem como sua autonomia, além do incentivo a criar uma rede colaborativa de ajuda na elaboração de aulas e no compartilhamento de informações e ideias.

De modo geral, com este trabalho pretendo contribuir para que os cursos de Licenciatura em Língua Espanhola repensem os campos de atuação e atuem em espaços cada vez mais diversificados, possibilitando ao futuro professor a experiência em contextos de trabalho que podem fazer parte de sua realidade. Que reflitam sobre quais professores devemos formar na sociedade atual, considerando não apenas a heterogeneidade dos alunos, mas também os grupos minoritarizados que diariamente são privados de algum direito e possuem bem menos oportunidade do que outros grupos. Sendo assim, apesar de este livro tratar da formação de professores para privados de liberdade, espero que minha pesquisa auxilie na formação de professores para moradores de rua, mulheres em situação de vulnerabilidade social, comunidades indígenas, refugiados etc.

Esta obra não traz um modelo de ensino, porque não existe um modelo para o ato de ensinar, mas espero provocar no(na) leitor(a) a necessidade de pensar com quais públicos o futuro professor pode atuar e quais desafios enfrentarão para lidar com tais públicos. Quando nos dedicamos a levar para a formação de professores outras realidades de sala de aula, colocamos esses grupos como visíveis, como existentes, além de possibilitar que o futuro docente se transforme não apenas em um professor, mas em um educador.

Também espero ter contribuído para repensar a docência como um aprendizado constante, sabendo que ao mesmo tempo que devemos preparar nossos professores para a prática da sala de aula, também devemos fazê-los entender que muito do que vamos vivenciar em sala não se pode prever e é apenas na atuação docente que saberemos como lidar com essa realidade. Por mais que uma graduação proporcione ao futuro professor o contato com as diferentes metodologias de ensino e com diferentes contextos, cada instituição de ensino possui particularidades e é apenas atuando no

local que saberemos quais são essas particularidades e como elas interferem na prática docente a ponto de sofrer adaptações à realidade apresentada.

Tomando a minha realidade como experiência, foi apenas depois de graduada, já com o título de mestre e atuando como professora de uma universidade federal que eu fui ter contato com a educação no contexto prisional. Nesse momento, apesar da minha experiência em diversos outros segmentos da educação e com a experiência para a formação de professores e a formação continuada, eu tive de me desfazer de preconceitos e abrir minha mente para o novo, pensando em diferentes metodologias de ensino, levando para a sala de aula temáticas as quais eu anteriormente questionava, como a religião, e percebendo a necessidade de formar um docente para atuar em lugares que não apresentam todos os recursos desejáveis para uma aula de língua espanhola.

Hoje me sinto preparada para entrar em uma sala de aula sem usar *datashow*, computador e celular. Também percebo que me sinto mais preparada para defender e atuar para uma educação de qualidade para todos. Mas, mais que isso, eu me sinto totalmente receptiva a lidar com todo tipo de público, tendo a certeza de que não tenho conhecimento de tudo, mas que atuando em conjunto com outros educadores eu posso aprender e também posso ensinar um pouco do que sei.

E apesar de esta colcha de retalhos terminar de ser costurada, eu volto a fazer a analogia à corrente que existe nesse processo formativo, uma corrente que permanecerá ativa, mesmo com a costura do último retalho. Enquanto acreditarmos que a educação é um passo importante para a transformação social e seguirmos lutando para uma educação em Direitos Humanos, essa corrente seguirá forte e outras tantas colchas de retalho serão costuradas. *Vamos caminando*, pois somos resistência.

[...] A experiência de estar num lugar que você aprendeu a amar e a admirar, com pessoas que te fazem estar à vontade e com sede de aprender tudo que você pode ensinar é extremamente boa e satisfatória. Eu já sabia que os alunos tinham muito a nos ensinar também, mas a convivência mais de perto me mostrou que eles podem ser surpreendentes.

Como aluna, a leitura de textos que não conhecia e a oportunidade de debater e ouvir outras opiniões me ajudou muito a abrir o leque de informações da cabeça e também trabalhar sempre mais a questão de ouvir o outro e respeitar mesmo sem concordar.

Todos esses meses também aprendi a lidar com as emoções, dentro e fora da sala de aula, porque eu tinha medo de demonstrar qualquer reação e parecer fraca. Pelo contrário, demonstrando me senti muito mais forte e capaz de lidar com todos os problemas.

Com as meninas, aprendi a comportar como professora. Mais professora que em sala de aula, porque em sala você leva o que estudou e para falar com elas eu tinha que ‘julgar’ o desempenho delas de maneira que não sáísse mal tudo que eu fosse falar, porque falar do outro é tão fácil quando se quer prejudicar e tão difícil quando se quer o bem. Todas as vezes me

senti um pouco malvada mas com a consciência que tinha feito o meu melhor naquele momento.

Em relação à professora (autora da obra), eu nem tenho mais palavras para agradecer por tomar esse projeto pelo braço e levá-lo adiante com tanto amor e dedicação. Eu já tinha aprendido sobre fonética do espanhol, sobre gramática e quando achei que não tínhamos mais o que aprender uma com a outra, descobrimos que funcionamos muito bem juntas. Aprendi a me virar nos 30, resolver problemas, estar sempre disponível e a lidar com o imprevisível. Aprendi a dar bronca e depois fazer carinho. Aprendi a ouvir e a entender. Aprendi a me doar em sala de aula e sempre dar o meu melhor, sempre que puder.

Esses meses passaram tão rápido e foram tão intensos que parece já ter mais de anos. Aprendi e ensinei tanto que precisava de muitos cadernos desse para dar conta de relatos com um pouco mais de detalhes e emoções, tudo o que sinto quando coloco o jaleco [...]. ‘Caminha e o caminho se abrirá’” (Trecho do diário de Lívia).

Referências

A APAC: o que é? Disponível em <http://www.fbac.org.br/index.php/pt/realidade-atual/o-que-e-apac> Acesso em: 15 out. 2019.

BAPTISTA, L. M. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de) colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *abehache*, n. 12, p. 28-47, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-81, 2010.

BARRETO, M. L. S. *Depois das Grades: Um Reflexo da Cultura Prisional em Indivíduos Libertos*. Revista Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, vol. 26, n. 4, p. 582-593, 2006.

BESSIL, M. H.; MERLO, A. R. C. A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, SP, vol. 21, nº 2, p. 285-293, 2017.

BRAGA, L. A. B. APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados: uma metodologia de ressocialização adotada em um sistema prisional. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Universitário UNA, 2017.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso 27 out. 2019.

BRASIL (2011). Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL (2015). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2018 – Ensino Médio, 2015. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018> Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL (2016). Ministério da Educação. Educação em prisões. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-prisoas-novo>. Acesso em 15 abr. 2019.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

CAMPOS, T. Projeto com Apac e escola de Viçosa aceita doação de materiais recicláveis. Disponível em: https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=29105&link=corpo&fbclid=IwAR0j4T9rE_e0362MuQIUGTOGzyFKmBJoMlxxa7fnBEG2KdTMu6alw0kLPCs Acesso 21 out. 2019.

CARNEIRO, C. F. S.; MARINS-COSTA, E. G. M.; FERNANDES, K. C. O. Leitura e escrita de gêneros textuais em livro didático de espanhol. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, RS: UFPEL, vol. 18, p. 379-402, 2015.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo: PUC-SP, vol. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.57-67, 2010.

COIMBRA, L. CHAVES, L. S. BARCIA, P. L. *Cercanía Joven*. São Paulo: Edições SM, 2013, Vol. 1.

CUNHA, C. A.; ARAÚJO, F. A. C. A EJA no sistema prisional brasileiro: da educação como direito fundamental à docência para a liberdade. In: DANTAS, A. Z. A. (Org.). *Educação de jovens e adultos no espaço prisional: encontro de diferentes olhares*. João Pessoa: Ideia, p. 345-365, 2015.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S. de COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 55-68.

ESCOLA ESTADUAL CID BATISTA. Projeto Político Pedagógico. Viçosa, 2017.

FALCADE-PEREIRA, I. A.; ASINELLI-LUZ, A. La educación como derecho humano para presos en Brasil. *Revista de Humanidades*. Espanha, vol. 21, p. 71-90, 2014.

FALCÃO, A. L. S.; CRUZ, M. V. G. O Método APAC – Associação de Proteção e Assistência aos Condenados: análise sob a perspectiva de alternativa penal. In: Anais do VIII CONSAD de Gestão Pública. Brasília: 2015.

FERNÁNDEZ, G. E. Entre enfoques y métodos: algunas relaciones (in)coherentes en la enseñanza de español lengua extranjera. In: BARROS, C. S. de COSTA, E. G. de M. (Coord.) *Coleção Explorando o Ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, 2010. p. 69-84.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 42 ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FBAC. Disponível em <http://www.fbac.org.br/> Acesso em 21 maio 2018.

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

GARCIA, L. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 211-232, 2012.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagens*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRECO, R. *Curso de Direito Penal*. 15 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2013.

IBGE. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> Acesso em 26 de junho de 2018.

IRINEU, L.M. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. *In: A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.21-39, 2014.

JULIÃO, E. F. As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira. *In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, p. 29-50, 2007.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. La enseñanza del español en la educación de jóvenes y adultos como posibilitadora de inserción social. *In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs). Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 81-96, 2012.

LEME, J. A. G. A cela de aula: tirando a pena com letras: uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. *In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, p. 111-160, 2007.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas; rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs). Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.71-91, 2010.

LIMA, L. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. *In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) A (In)Visibilidade da América Latina no Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.29-50, 2013.

MEDEIROS, E. B. L.; FERNANDES, M. C. A implementação do PROJovem no Complexo Penal Dr. João Chaves – Pavilhão feminino: desafios e perspectivas. *In: DANTAS, A. Z. A. (Org.). Educação de jovens e adultos no espaço prisional: encontro de diferentes olhares*. João Pessoa: Ideia, p. 99-120, 2015.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A.*, Vol 10, nº2, p. 329-338.

MOTA, S. S.; IRALA, V. B. O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional. *In: LIMA, L. M. (Org.) A (In)Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.91-109, 2014.

MOURA, F. A.; FERNANDES, M. C. Uma análise da educação de jovens e adultos no complexo penal Drº João Chaves, Natal/RN. *In: DANTAS, A. Z. A. (Org.). Educação de jovens e adultos no espaço prisional: encontro de diferentes olhares*. João Pessoa: Ideia, p. 75-97, 2015.

ONOFRE, E. M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? *In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, p. 11-28, 2007.

OTTOBONI, M. *A comunidade e a execução penal*. Aparecida: Santuário, 1984.

PARAQUETT, M. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar de tradição oral e afrodescendente. *In: Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, p. 73-99, 2018.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. *In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.) Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 125-141, 2010.

PENNA, M. G. O. O exercício docente por monitores-presos e o desenvolvimento do processo formativo. *In: ONOFRE, E. M. C. (Org.) Educação escolar entre as grades*. São Carlos: Edufscar, p. 77-91, 2007.

PINHEIRO-CORREA, P.; LAGARES, X. C. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016. 3º ano.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

Relatos breves de un pasado pesado: 30 microrrelatos. 30 ilustraciones sobre el último golpe cívico militar en Argentina. Coord. Ana Balud. La Plata, 2015. Disponível em <https://dokumen.tips/documents/relatos-breves-de-un-pasado-pesado2016.html> Acesso 28 out. 2019.

QUENTAL, P. A. A latinidade do conceito de América Latina. *Revista Geographia*. Niterói, RJ, v. 14, n. 27, p. 46-75, 2012.

SILVA, M. C. V. A prática docente da EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife – Pernambuco, 2004.

SAMPAIO, M. N. Alguns saberes necessários para professoras e professores de jovens e adultos. *In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 8 (Formação de Professores)*, Caxambu, 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso 07 de julho de 2018.

SOARES, L. M. “Para ser tem que estar sendo”: experiência docente e de formadora de professores no sistema prisional. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Espanhol) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – Minas Gerais, 2018.

SOARES, L. M.; MONTEIRO, S. A.; MARTINS, R. Educação prisional em Minas Gerais: Educação para os Direitos Humanos nas modalidades diferenciadas de ensino. *In: VI Congresso Brasileiro de Educação, 2017, Bauru. Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação: v. 3 Educação e formação humana: práxis e transformação social: Relato de Pesquisas*. Bauru: Faculdade de Ciências, 2017, v. 3, p. 565-571.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. *In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 339-350, 2008.

THEPALOMINA. *Resiste Corazón*. Disponível em: <http://chidoychale.mx/2015/04/resiste-corazon/> Acesso em: 21 out. 2019.

THIESEN, S. J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 545-598, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

Universidade Federal de Viçosa. Edital nº 03/2017 – seleção PIBEX 2018. Disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2017/09/Edital-N%C2%BA-03-2017-PIBEX2018.pdf> Acesso 29 out. 2019.

Universidade Federal de Viçosa. Notícias. Disponível em https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=29105&link=corpo&fbclid=IwAR0j4T9rE_e0362MuQIUGTOGzyFKmBJoM1xxa7fnBEG2KdTMu6alw0kLPCs. Acesso 21 out. 2019.

ZOLIN-VESZ, F.; BARCELOS, A. M. F. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. *In: LIMA, L. M. (Org.) A (In) Visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 41-53, 2014.

ANEXOS

Anexo 1: Perguntas para guiar a entrevista com os professores da APAC

- 1) Desde quando você trabalha na APAC?
- 2) Você teve experiências anteriores em escolas regulares? Consegue ver alguma diferenças entre elas e a escola da APAC? Quais?
- 3) Quando você terminou a graduação? Qual curso fez?
- 4) Ao longo da sua formação houve uma preocupação por parte dos professores em trabalhar com o ensino para grupos como os da APAC?
- 5) Como trabalhar na APAC tem te ajudado na sua formação como professor?
- 6) Qual a ideia que você tem sobre a educação de jovens e adultos? Que diferenças devem existir entre esse segmento da educação e o ensino regular?
- 7) Você acha que o projeto “Eu, latino-americano” contribui em algo para a formação dos alunos da APAC?
- 8) E para a formação das futuras professoras, em que você acha que contribui?
- 9) Você se sente latino-americano?
- 10) O que você conhecia sobre a língua espanhola e a América Latina antes de conhecer o projeto “Eu, latino-americano”?
- 11) Você conseguiu perceber uma interdisciplinaridade no trabalho proposto pelas professoras do projeto? Explique.
- 12) Você acha que é possível promover uma interdisciplinaridade que envolva ensino de espanhol e outras disciplinas?
- 13) Que importância você vê no ensino interdisciplinar?
- 14) Você tem alguma sugestão para a melhoria do nosso trabalho?

Anexo 2: O ritual do corpo entre os Sorielisarb

Você sabe o que faz um antropólogo? Eles estudam o ser humano, sua vida em sociedade em várias esferas: cultural, econômica, social etc. Há alguns anos, antropólogos de diversos países dedicaram-se ao estudo de um povo bastante diferente, chamado Sorielisarb. Essa sociedade tem muitas características interessantes, ela possui, por exemplo, uma economia bem diversificada e complexa. Algumas pessoas se dedicam à produção de alimentos nos campos – embora boa parte dessa produção seja feita por grandes seres mágicos de ferro que comem grama e parecem ser controlados pelos próprios Sorielisarb.

Muitas das pessoas dessa sociedade gastam grande parte dos seus dias olhando e mexendo em uma caixinha que acreditam ser mágica e que emite alguns sinais luminosos. Essa atividade, apesar de parecer estranha e não produzir nada de fato, é muito comum. E ao fim de cada mês, as pessoas que mexem nessas caixas mágicas ganham em troca uma porção de papéis coloridos que, por sua vez, elas trocam por comida e também por porções mágicas das mais diversas (como um líquido meio amarelado que promete trazer a felicidade). Algumas pessoas, no entanto, mexem nas suas próprias caixas mágicas o dia todo sem ganhar papéis coloridos em troca. @s antropólogos não conseguiram ainda entender por que essas pessoas gastam seus dias olhando para essas caixas mágicas sem, aparentemente, ganhar recompensas. Ao que tudo indica, essas caixas – que podem ser de vários tamanhos e tipos –, exercem um poder hipnótico sobre quem fica olhando para elas, trazendo felicidade e uma sensação de completude. Os Sorielisarb parecem ser um povo muito inocente, fútil e fácil de se deixar enganar por promessas mágicas.

Embora a maior parte do tempo das pessoas nesta sociedade seja gasto em sua ocupação econômica (trabalho), uma grande porção dos frutos destes trabalhos e uma considerável parte do dia são gastas em atividades rituais. O foco destas atividades é o corpo humano, cuja aparência e saúde constituem a principal preocupação deste povo.

A crença fundamental de todo esse sistema parece ser a de que o corpo humano é feio, e que sua tendência natural é a debilidade e a doença. Sociedades ao redor do mundo todo tem rituais do corpo, mas os sorielisarb parecem extrapolar, em quantidade e diversidade de rituais, qualquer outro povo já conhecido. Em troca de muitos papéis coloridos as pessoas vão a curandeiros que jogam poções, cremes, folhas e substâncias mágicas sobre seus corpos e muitas vezes, inclusive, fazem um ritual macabro de exorcismo de substâncias malignas do corpo. Esses rituais chocaram @s antropólogos@s, pois quem se submetia a eles recebia agulhadas, choques e tinha a pele esfolada e praticamente arrancada pelos curandeiros em longas sessões de tortura (repetidas

várias vezes durante a semana). Nos casos mais extremos os curandeiros davam uma poção para a pessoa a ser curada dormir e, enquanto ela estava inconsciente, abriam sua pele e colocavam ou tiravam coisas que mudavam o formato dos seus corpos!

Os sorielisarb se dividem, principalmente, em unidades familiares. Essas famílias podem ser compostas de diferentes formas e vivem em uma habitação compartilhada (algumas mais luxuosas, outras mais simples). Mas independentemente de como for a habitação da família, em todas as casas existe pelo menos um santuário (que pode ser grande ou pequeno). Embora cada família possua ao menos um destes santuários, os rituais a eles associados não são cerimônias familiares e coletivas, mas sim privadas e secretas. Ou seja, só uma pessoa por vez realiza o ritual no santuário. Os ritos, normalmente, só são discutidos com as crianças, e isto apenas durante a fase em que elas estão sendo iniciadas nestes mistérios.

O ponto principal do santuário é uma caixa ou armário embutida na parede. Nesta caixa são guardados os inúmeros feitiços e poções mágicas, sem os quais nenhum nativo acredita que poderia viver. Tais feitiços e poções são obtidos de vários profissionais especializados. Dentre estes, os mais poderosos são os curandeiros, cujos serviços devem ser retribuídos por meio de presentes (na maioria das vezes, papéis coloridos).

Embaixo da caixa mágica existe uma pequena fonte. Todo dia, cada membro da família, um depois do outro, entra no quarto do santuário, curva a cabeça na fonte, mistura diferentes tipos de águas sagradas e realiza um breve rito. As águas sagradas são obtidas do Templo da água da comunidade, onde os sacerdotes conduzem elaboradas cerimônias para manter o líquido ritualmente puro.

Ainda resta outro tipo de especialista, conhecido como “escutador” ou “escutadora”. Esta feiticeira tem o poder de exorcizar os demônios que se alojam nas cabeças das pessoas que foram enfeitiçadas. Os sorielisarb acreditam que os pais e mães fazem feitiçaria entre seus próprios filhos e filhas. As mães são especialmente suspeitas de colocarem uma maldição na criança, enquanto ensinam a elas os ritos corporais secretos. A pessoa a ser curada simplesmente conta ao “escutador” todos os seus problemas e medos, começando com as primeiras dificuldades de que pode se lembrar. A memória exibida pelos sorielisarb nestas sessões de exorcismo é verdadeiramente notável. Não é incomum que o paciente lamente a rejeição que sentiu ao ser desmamado, e alguns indivíduos chegam a localizar seus problemas nos efeitos traumáticos de seu próprio nascimento.

Nossa descrição da vida ritual dos sorielisarb certamente mostrou que eles são um povo obcecado pela magia. É difícil compreender como eles conseguiram sobreviver por tanto tempo debaixo dos pesados fardos que eles mesmos se impuseram.

Anexo 3: Síntese das aulas elaboradas ao longo do projeto

A preservação do meio-ambiente, a partir de discussões sobre o papel da Convenção Rio +20 e a participação de países da América Latina, seguido de um discurso do ex-presidente uruguaio Pepe Mujica no evento;

A história e a (inter)relação entre o português e o espanhol, a partir de exemplos de palavras do Latim e posteriormente a comparação de algumas palavras em língua espanhola e em língua portuguesa, finalizando com a Ave Maria em Latim;

A crise hídrica na América Latina, com a exibição de uma campanha sobre água potável, o raking dos países na América Latina que sofrem escassez de água e tendo como atividade final a criação de uma lista do que pode ser feito para diminuir a crise de água na cidade de Viçosa;

A localização espacial na América Latina, trabalhando a leitura do mapa mundi e discutindo sobre quais são os países que têm o espanhol como língua oficial ou que têm muitos falantes da língua. Audição da música La Gozadera, do grupo cubano Gente de Zona, que trata sobre a integração latino-americana a partir de uma grande festa. Apresentação de dados sobre a expectativa de vida de cada país que compõe a América Latina, com reflexões sobre o porquê dessas diferenças;

Os ritmos na América Latina, a partir de um jogo de conhecimentos prévios sobre o tema, seguido da exibição de diferentes vídeos com uma variedade de ritmos latinos: a cena de um filme, uma apresentação cultural, uma banda de rua, um clipe de uma música, uma aula de dança e uma dança profissional, em seguida discussões sobre as origens de cada ritmo e como eles foram se misturando ao longo do tempo, estando bastante presentes em países que não os tinham como origem;

O vocabulário de trabalho, considerando não apenas os nomes das profissões, mas as características que o profissional de cada área deve ter, além de discussões sobre a valorização na sociedade por determinadas profissões, em detrimento de outras e reflexões sobre as profissões que deveriam ser mais valorizadas;

A variação linguística nos países hispano-americanos, a partir de áudios com diferentes acentos;

A representatividade latino-americana, com discussões iniciais sobre palavras e expressões que os alunos associam à América Latina, seguido da audição da música Represent, do grupo de rap cubano Orishas, com compreensão leitora sobre a letra da canção, reflexões sobre o uso do idioma francês e espanhol na letra e explicações acerca do nome da banda, e como atividade prática a tentativa de criar um rap na APAC com o nome “Represent América Latina”;

A reciclagem, iniciando por uma conversa sobre os materiais que os alunos utilizam para reciclar, falando, inclusive, sobre a colcha de retalhos feita no projeto voluntário. Exibição de dois vídeos, um sobre como fazer adubo caseiro e outro sobre o uso

de excrementos humanos para gerar eletricidade, seguido de compreensão auditiva e discussão sobre a temática;

O conceito de ser latino e de ser estrangeiro, explorando primeiramente o que os alunos entendem, seguido da audição de uma música do grupo de rock uruguaio El cuarteto de nos, intitulada “No somos latinos”, com perguntas de compreensão da letra da canção, explorando a ideia de se reconhecer ou não latino e o conceito de xenofobia, com o objetivo de explicitar como essa definição está presente no texto. Leitura do poema “Extranjero”, de Eduardo Galeano, com contextualização sobre o autor e sobre o escrito, seguido de atividades de compreensão leitora e pós-leitura, nessa última, se discute sobre a presença dos venezuelanos no Brasil e outros estrangeiros mais, refletindo sobre o tratamento que essas pessoas recebem em nosso país. Como atividade final, proposta de escrever uma frase ou desenhar a representação do que acreditam que seja ser latino;

O país desconhecido: Guiné Equatorial, com atividade de localizar no mapa onde está o país, seguida de algumas informações gerais e apresentação do que são as máscaras Fang, da cultura equatoguineana, finalizando com a confecção dessas máscaras;

O mapa invertido, de Joaquín Torres-García, de 1943, com discussões sobre a história da criação do mapa e reflexões sobre considerar desenvolvido tudo que está ao Norte e subdesenvolvido tudo o que está ao Sul, explorando o fato de que não é a localização geográfica que faz dos países melhores ou piores em desenvolvimento, culturalmente. Além disso, importantes reflexões sobre a identidade latino-americana;

O reconhecimento de quem somos, também a partir do mapa invertido. Reflexões sobre a busca da identidade individual de cada um, em uma atividade que todos deveriam dizer qualidades próprias e pensar o que tinham para oferecer ao próximo, ao mesmo tempo em que respondiam o mesmo sobre os colegas. Seguindo, perguntou-se aos alunos como eles pensam que somos vistos como latino-americanos e como eles gostariam que o mundo os visse como latino-americanos, finalizando essa parte com a pergunta “Como a qualidade individual e como a qualidade de todos juntos podem ajudar a mudar a visão do outro sobre a gente?”. Como tarefa final, os estudantes deveriam fazer um círculo em uma folha em branco e dentro escrever as qualidades que falaram de si e as que receberam dos companheiros e escrever uma frase ou letra de música/poema ou desenhar algo que os representava e fora do círculo deveriam escrever nome, idade, cidade onde vive, o que quer ser. A ideia do círculo no papel é fazer dois “mundos”: o lado de fora, que é o que todo mundo sabe: nome, idade, cidade. O lado de dentro é o que temos que ninguém vê. Essa atividade funcionou como primeira bagagem do baú: o reconhecimento de quem somos;

Descobrimo quem é Eduardo Galeano: a voz da América Latina. Verificação

dos conhecimentos prévios sobre o autor. Realização de uma dinâmica para ampliar esse conhecimento, com palavras que remetem a característica dele e de suas obras. Explicação de porque Galeano é conhecido como a voz da América Latina. Posteriormente, os estudantes recebem diferentes frases e minicontos do autor, propondo-lhes que leiam para os colegas e comente a interpretação que fizeram. Por fim, cada reeducando deve fazer uma ilustração de acordo com a frase que recebeu;

América Latina: o que nos une além da língua? Depois de responder a essa pergunta inicial, exibe-se partes de um vídeo em espanhol que leva o mesmo nome, com discussões a partir da compreensão auditiva dos alunos. Nesse momento se explora o fato dos países latino-americanos compartilharem o mesmo sofrimento, a importância de se ter um passado que tentou ser esquecido, considerando a colonização que sofremos, a união pela língua, pela alegria, o sentido de humor, o jogo de cintura ao saber sair de determinadas situações e a solidariedade. No entanto, é visto que a violência acaba por desunirmos, devido a brigas territoriais do passado que permanecem na história. Como atividade final os estudantes deveriam fazer as seguintes reflexões: o que é ser latino-americano? Como o projeto ajudou com essa reflexão? O que vocês querem passar para as pessoas para também se identifiquem como latino-americanas? O que nos une enquanto povo latino e o que nos separa?

O que queremos ser enquanto brasileiros, enquanto nação, enquanto país? Os alunos deveriam responder a pergunta que funcionou também como tema da aula e posteriormente ler duas notícias em espanhol, extraídas do jornal El País, mas que tinha como foco acontecimentos no Brasil. A primeira sobre o incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro e a segunda sobre a xenofobia a partir da crise migratória de venezuelanos para o Brasil. Depois de uma compreensão leitora sobre os textos, propõe-se uma reflexão, seguida de uma atividade para que ilustrassem/escrevessem o tipo de Brasil que eles queriam ter;

O conceito das palavras de acordo com os dicionários. A partir da leitura e discussão de exemplos de definições de palavras de dicionários online, com o objetivo de mostrar como esse tipo de material também não é isento de preconceitos, propõe-se uma atividade prática onde os alunos devem escolher entre 3/4 palavras e criar um significado para elas;

O que é um coletivo? Definição de coletivo, dando enfoque para as características do coletivo criado, enfatizando a importância da identidade do coletivo, mas sem excluir a identidade individual de cada um. Audição e compreensão auditiva de uma música de rap peruano que faz denúncia sobre o racismo, com contextualização sobre os autores e o lugar de produção, finalizando com uma reflexão sobre maneiras de utilizar a arte para expressar como eles se sentem em relação ao racismo.

Diagramado em Ibarra Real Nova

