

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA
MESTRADO EM ENSINO DE FÍSICA

**BUSCANDO CONVERGÊNCIAS ENTRE VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO DE
CIÊNCIAS EM UM CICLO DE PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA EM UMA PRISÃO**

Sandro Luiz Giongo

Dissertação realizada sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Albuquerque Heidemann, apresentada ao Instituto de Física da UFRGS em preenchimento parcial dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Física.

Porto Alegre

2021

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer à minha família, pelo apoio irrestrito em toda minha trajetória acadêmica, e sem a qual eu não estaria nem próximo de finalizar o mestrado. Minha mãe e meu pai merecem um agradecimento especial por sempre estarem presentes, mesmo distantes, e demonstrando seu amor da sua foma. Ao meu irmão, agradeço do fundo do coração pelas conversas, memes enviados, caronas, e pela disposição em me ajudar em qualquer situação e com quaisquer meios necessários. À minha irmãzinha, que merece um agradecimento apenas por ser a coisa mais fofa do mundo.

Agradeço ao meu orientador, Leonardo, que desempenhou um papel essencial para que este trabalho se concluísse. Sua presença, dedicação e entusiasmo foram determinantes para a manutenção dos esforços coletivos do projeto mesmo durante o período de isolamento. Suas ações quase me fazem esquecer que ele está me devendo uma pizza.

Agradeço aos bolsistas do projeto de extensão: Érica, Henrique, Nathália, Elisiane, Diuliane e Kevin, cujas discussões, amizades e trabalhos colaborativos viabilizaram muitas das ações centrais desta pesquisa.

Agradeço especialmente aos educadores e funcionárias do NEEJA Nelson Mandela, que, além de abrirem seu espaço para nós, sempre se mostraram muito acolhedores e determinados com os objetivos do grupo.

Agradeço a todas as minhas amigas, que tornaram esse trajeto de pesquisa muito mais leve e agradável, e que me incentivaram falando “vai lá, falta pouco!”, mesmo quando faltava muito.

Agradeço às políticas e instituições públicas que tornam esse tipo de trabalho, e toda a pesquisa acadêmica no Brasil, possível, em especial à CAPES, ao CNPq, à UFRGS e ao Instituto de Física.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 JUSTIFICATIVA.....	6
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	7
1.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS.....	8
1.4 QUADRO TEÓRICO.....	9
1.5 QUESTÕES DE PESQUISA.....	10
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	12
2.1 RECORTE E SELEÇÃO DE ARTIGOS.....	14
2.2 INFLUÊNCIA DOS AUTORES.....	18
2.3 ENFOQUES DE PESQUISA/AÇÃO/REFLEXÃO.....	22
2.4 VALORES EDUCACIONAIS.....	25
2.4.1 Escolarização.....	28
2.4.2 Ressocialização.....	30
2.4.3 Emancipação.....	32
2.4.4 Redução de danos.....	34
2.4.5 Direitos humanos.....	36
2.5 PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	37
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A REVISÃO DA LITERATURA.....	41
3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS EM PRIVAÇÃO OU RESTRIÇÃO DE LIBERDADE.....	44
3.1 O SISTEMA CARCERÁRIO.....	44
3.2 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	47
4 REFERENCIAL TEÓRICO: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE.....	50
4.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES.....	53
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	57
5.1 A PESQUISA-AÇÃO DE JOHN ELLIOTT.....	59
5.1.1 Fundamentos da pesquisa-ação.....	60
5.1.2 Os ciclos da pesquisa-ação.....	61
5.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	66
6 IMPLEMENTAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO.....	69
6.1 RECONHECIMENTO INICIAL.....	70
6.1.1 O contexto escolar na PECAN.....	70
6.1.2 Os educandos privados de liberdade.....	74
6.1.3 As aulas no NEEJA Nelson Mandela.....	77
6.1.4 Reflexões para o planejamento.....	83
6.2 PLANEJAMENTO GERAL.....	85
6.3 IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES.....	88
6.3.1 O Conhecimento Livre e os Recursos Educacionais Abertos.....	95
6.4 OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DAS PRÁTICAS E RESULTADOS.....	97

6.4.1 Análise do material produzido e suas interações.....	99
6.4.2 Reuniões com os educadores do NEEJA Nelson Mandela.....	100
6.4.3 Entrevistas com educadores da escola.....	104
6.4.4 Síntese e conclusão das observações.....	108
6.5 PRÓXIMOS PASSOS.....	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
Apêndice A - Lista dos artigos selecionados na revisão da literatura.....	122

RESUMO

As constantes violações de direitos humanos nas penitenciárias do Brasil contribuem para a reprodução das desigualdades e para o aumento dos casos de violência na sociedade. Nesse cenário opressor, ações educativas, ainda que não sejam isoladamente a solução para as inúmeras contradições desse sistema, podem exercer um papel fundamental na emancipação dos sujeitos privados de liberdade e, conseqüentemente, contribuir para a promoção de uma sociedade menos violenta e desigual. Inserido nesse contexto, a presente dissertação descreve as primeiras ações de uma pesquisa-ação que busca a incorporação de valores emancipatórios nas práticas educativas do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Nelson Mandela, da Penitenciária Estadual de Canoas. Essa investigação foi dirigida pela seguinte questão de pesquisa: *Que ações podem contribuir para a incorporação de valores alinhados com uma educação emancipatória às práticas pedagógicas desenvolvidas para pessoas em privação de liberdade?* Para alcançar esse objetivo, foram mobilizados os ideais freireanos de educação, legitimados pelo pesquisador e pelos educadores da escola, e a pesquisa-ação de John Elliott, cuja estratégia se fundamenta na constante avaliação crítica da prática; no debate horizontal e amplo entre os membros do grupo participante; na mobilização de novas aprendizagens relevantes ao contexto; e na proposição e implementação de novas ações. Embora o surgimento da pandemia de COVID-19 tenha afetado fortemente o andamento da pesquisa, de modo que ainda não conseguimos finalizar o primeiro ciclo de atividades, foi possível a realização parcial de ações com o grupo docente da escola, com a finalidade de promover a adoção de práticas interdisciplinares e emancipatórias no retorno das aulas presenciais, quais sejam: a implementação de um trabalho colaborativo com estudantes da UFRGS por meio de um projeto de extensão; realização de dezenas de encontros virtuais para discussões teóricas e práticas a respeito de tópicos relacionados à educação em prisões, e de estratégias pedagógicas; e o desenvolvimento de um Recurso Educacional Aberto (REA) interdisciplinar, que aborda de forma crítica as dimensões científica, tecnológica e social a respeito do tema “Alimentação”, que está alinhado à filosofia do Conhecimento Livre, e que integra elementos emancipatórios. Nesse REA, foram construídas uma apostila com textos introdutórios a respeito do tema; e uma horta portátil automatizada, com a intenção de trazer a materialidade de novas visões de mundo e vivências, que provoquem o afastamento, mesmo que temporário, entre o educando e a sua realidade imediata. Os resultados parciais desse primeiro ciclo de pesquisa-ação indicam que, apesar de ainda não termos implementado as atividades construídas nas aulas da escola, o diálogo entre escola e universidade no delineamento de práticas interdisciplinares pautadas por REA e dirigidas por ideais freireanos se mostrou frutífera para que valores alinhados com uma educação emancipatória fossem incorporados às ações planejadas na escola em uma prisão.

Palavras-chave: Educação em prisões, EJA, Pesquisa-ação, Formação de educadores, Educação emancipatória, Recursos Educacionais Abertos, Conhecimento livre.

ABSTRACT

The constant violations of human rights in prisons in Brazil contribute to the reproduction of inequalities and to the increase in cases of violence in society. In this oppressive scenario, educational actions, although not alone the solution to the numerous contradictions of this system, can play a fundamental role in the emancipation of subjects deprived of liberty and, consequently, contribute to the promotion of a less violent and unequal society. Inserted in this context, the present dissertation describes the first actions of an action research that seeks the incorporation of emancipatory values in the educational practices of the Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos Nelson Mandela, of the Penitenciária Estadual de Canoas. This investigation was guided by the following research question: What actions can contribute to the incorporation of values aligned with an emancipatory education to the pedagogical practices developed for people in deprivation of liberty? To achieve this goal, we mobilize the freirean ideals of education, legitimated by the educators of the school, and John Elliott's action research methodology, whose strategy is based on constant critical evaluation of practice; in the horizontal and broad debate among the members of the participating group; in mobilizing new context-relevant learning; and in proposing and implementing new actions. Although the emergence of the COVID-19 pandemic has strongly affected the progress of the research, so that we have not yet been able to complete the first cycle of activities, it was possible to partially carry out actions with the school's teaching group, in order to promote adoption of interdisciplinary and emancipatory practices in the return of in-person classes, namely: the implementation of a collaborative work with the UFRGS students through an extension project; dozens of virtual meetings for theoretical and practical discussions about topics related to education in prisons, and pedagogical strategies; and the development of an interdisciplinary Open Educational Resource (OER), which critically addresses the scientific, technological and social dimensions of the theme "Food", is in line with the philosophy of Open Knowledge, and integrates emancipatory elements. In this OER, a booklet with introductory texts on the subject was built; and an automated portable vegetable garden, with the intention of bringing the materiality of new worldviews and experiences, which cause a separation, even if temporary, between the student and his immediate reality. The partial results of this first cycle of action research indicate that, although we have not yet implemented the activities built in the school's classes, the dialogue between school and university in the design of interdisciplinary practices guided by OER and guided by Freirean ideals proved to be fruitful, so that values aligned with an emancipatory education were incorporated into the actions planned in a prison school.

Keywords: Education in prison, Action research, Educator training, Emancipatory education, Open Educational Resources, Open knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A situação carcerária no Brasil constitui um problema complexo e urgente a ser superado. Ela é cercada por estigmas, concepções ingênuas e preconceitos nocivos, que acabam criando muros entre a sociedade e a prisão. A educação em prisões faz parte dessa realidade e possui diversas perspectivas a respeito de seu papel em sala de aula e na sociedade. Esta dissertação compõe um conjunto de estudos a respeito do tema, com especial atenção para o papel do Ensino de Física nessa área, perspectiva ainda incipiente meio acadêmico.

1.1 JUSTIFICATIVA

A violência e a criminalidade são assuntos centrais nos debates a respeito das urgências que a sociedade brasileira busca sanar. A lógica atual do Estado implica, sobretudo, o combate ostensivo da violência e a punição por meio do encarceramento. Inspirado pelo modelo de *tolerância zero* dos Estados Unidos entre os séculos XX e XXI (WACQUANT, 1999), o Brasil promoveu o encarceramento em massa de uma população majoritariamente pobre e negra (GODINHO et al., 2020). Aliado a isso, temos presenciado a ação de políticas públicas isoladas e ineficazes de combate ao crime, como o violento enfrentamento armado ao tráfico de drogas e o embate ineficaz às estruturas de organizações criminosas (MONTEIRO & CARDOSO, 2013). Além de não promover a diminuição dos índices de criminalidade, esses fatores contribuem significativamente para a exorbitante taxa de encarceramento e um *déficit* de vagas cada vez maior nas penitenciárias do país (ibid.). Em vista disso, a prisão no Brasil acaba apenas por cumprir o papel de acumuladora de pessoas presas e instrumento de vingança social. Os apenados são então impelidos ainda mais à margem da sociedade e, em muitos casos, encontram no crime organizado o amparo que o Estado e/ou a família não puderam prover (RODRIGUES et al., 2019b). O problema se retroalimenta quando, em maior contato com essas organizações criminosas, o apenado acaba submetido a relações de dependência e poder que o colocam em débito e o aliciam à estrutura criminal do contexto, promovendo sua permanência em atividades criminosas (ADORNO & SALLA, 2007).

Segundo a Constituição Federal de 1988, “*Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*” (BRASIL, 1988). Na realidade, o que observamos são arbitrariedades e injustiças, causadas sobretudo à população marginalizada, cujo Estado não hesita em aplicar o rigor da lei. O Art. 1º da Lei de Execução Penal expressa que “*a execução penal tem por objetivo [...] proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado*” (BRASIL, 1984, p. 1). Essa passagem não expõe, entretanto, outros objetivos implícitos na legislação, quais sejam, o de

punir pessoas presas e o de proteger a sociedade por meio da prevenção do crime (JULIÃO, 2010; JULIÃO, 2016).

Apesar da legislação penal oferecer diversas garantias de direitos, a atuação do Estado se mostra insuficiente para sequer garantir espaço físico apropriado aos sujeitos privados de liberdade. Em 2011, a implementação da Lei 12.433 introduz a remição da pena por meio do estudo e do trabalho (BRASIL, 2011b), atribuindo um caráter ressocializador à educação formal. No mesmo ano, o Decreto 7.626 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de “*ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais*” (BRASIL, 2011a, p. 1). Esses avanços, entretanto, sugerem muitas vezes um viés salvacionista para a educação, atribuindo a ela a responsabilidade pela ressocialização (RODRIGUES et al., 2019b). Em vista disso, são ignorados os aspectos sociais excludentes que o sujeito apenado dispõe antes, durante e depois da prisão. Apesar do viés distorcido de educação como mecanismo ressocializador, essas políticas conferiram um espaço maior para a escola na prisão nos últimos anos. Cabe aos educadores e à academia a tarefa de refletir sobre a educação em prisões a fim de construir visões e práticas pedagógicas adequadas a esse contexto.

A educação em prisões é um tema complexo, cujas investigações ainda buscam se estabelecer na comunidade acadêmica. São poucas as produções na área de educação como um todo, e elas são ainda mais escassas na área do Ensino de Ciências, conforme verificado ao longo desta dissertação. Desta forma, é imprescindível que esses debates sejam trazidos para diferentes contextos que também possuem relevância na realidade da escola na prisão. O Ensino de Física deve ter o compromisso de participar dessas discussões e de propor abordagens que cumpram com as visões de uma educação pela liberdade.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Esta pesquisa se insere no espaço escolar do Núcleo de Educação Estadual de Jovens e Adultos (NEEJA) Nelson Mandela, localizado na Penitenciária Estadual de Canoas (PECAN), no Rio Grande do Sul, na perspectiva de favorecer o aprimoramento das práticas pedagógicas desse contexto, ação idealizada em conjunto com o corpo docente. Por reconhecermos a importância da contínua formação crítica dos educadores no contexto escolar, esta pesquisa está alinhada a um paradigma de investigação transformativo (MERTENS, 2009), de tal modo que o pesquisador buscou agir como um facilitador na transformação do contexto escolar em questão, em especial na educação em Ciências, do qual esteve em constante interação e atuação em conjunto com os educadores da escola.

A investigação aqui descrita teve origem a partir de um curso de especialização em Física para professores da educação básica na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), oferecido em 2017. Um dos professores de Ciências da Natureza, com formação em Física, do NEEJA Nelson Mandela realizou esse curso apresentando um trabalho de conclusão voltado à aplicação de atividades de ensino por projetos utilizando a plataforma Arduino¹. Nesse projeto, ele vinculava alguns conceitos da pedagogia freireana em suas aulas. A partir desse trabalho e do diálogo com professores da UFRGS, foi identificada a possibilidade de se continuar a aprimorar as práticas pedagógicas na escola integrando as outras Áreas do Conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Matemática). Dessa forma, foi firmada uma parceria entre a Universidade e o NEEJA Nelson Mandela, a fim de se elaborar um projeto interdisciplinar com a utilização do Arduino e de Recursos Educacionais Abertos (REA) baseados na filosofia do Conhecimento Livre².

O programa de pós-graduação em que esta dissertação se insere concentra o seu trabalho nas pesquisas voltadas ao Ensino de Física. Por isso, a intenção inicial era trabalhar, particularmente, com o professor de Ciências da Natureza da escola, buscando o desenvolvimento de inovações pedagógicas orientadas à educação em prisões e com enfoque no uso de tecnologias livres. A partir da prática desse educador, a nossa conjectura inicial foi a de que a apropriação da filosofia do Conhecimento Livre, na concretude dessas atividades, poderia estimular uma cultura crítica a respeito dos determinantes históricos e estruturais das desigualdades sociais existentes (FREITAS et al., 2020; FREITAS et al., 2021). Entretanto, com o envolvimento dos outros educadores da escola no projeto e a apropriação de pressupostos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Educação Popular, e da Educação em prisões, passamos, também, a refletir em propostas conjuntas de atividades, envolvendo todos os professores interessados, numa visão integrada de significados e vivências.

1.3 PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Pensando nos propósitos do grupo formado, esta pesquisa passou a utilizar a metodologia da pesquisa-ação de John Elliott (1991), um autor reconhecido por sua atuação com educadores em diferentes contextos. Para ele, “o objetivo fundamental da pesquisa-ação é aprimorar a prática, mais do que produzir conhecimento”, sendo que “a produção e utilização de conhecimento está subordinada e condicionada por este objetivo fundamental” (ibid., p. 49). Nessa concepção, o

1 Arduino é uma placa de prototipagem eletrônica de *hardware* aberto, capaz de ser programada para os mais diversos tipos de projetos. Mais detalhes podem ser consultados no artigo “Física com Arduino para iniciantes” (CAVALCANTE et al., 2011).

2 Essa filosofia é composta por diversos movimentos que atuam pela democratização do conhecimento, tais quais: Software e Hardware de Código Aberto; Educação Aberta; Acesso Aberto, entre outros (FREITAS, 2020). Refletimos com mais detalhes a respeito das implicações dessa filosofia na seção 6.3.1.

professor se torna o centro do processo de transformação, no qual os procedimentos pelos quais a pesquisa se desenvolve são estabelecidos e executados, sobretudo, na sua ação em sala de aula. O professor não atua, portanto, como um técnico, mas como autor e pesquisador, que deve ser apoiado por uma comunidade engajada no aprimoramento da prática educativa.

Essa metodologia foi concebida para ser desenvolvida em ciclos, nos quais os agentes da pesquisa (educadores e pesquisadores) planejam, executam, observam e refletem as suas práticas, repetindo este ciclo até atingir os objetivos estabelecidos pela comunidade. Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, com tempo de atuação limitado, esta investigação se restringe apenas ao primeiro ciclo de atividades, buscando analisar as possibilidades e incoerências na execução da metodologia ao contexto apurado. Além disso, realizamos uma análise, em especial, da educação em Ciências da Natureza nesse espaço, e de suas implicações no processo de aprimoramento das práticas.

Devido à pandemia de COVID-19, as aulas foram suspensas antes que pudéssemos realizar o planejamento e a aplicação de estratégias em sala de aula. Esse fato fez com que tivéssemos de nos adaptar ao período de isolamento social, e passamos a realizar as ações que eram possíveis dentro de nossas limitações. Dessa forma, mesmo tendo atingido resultados pertinentes à pesquisa por meio de dezenas de encontros virtuais com o corpo docente do NEEJA Nelson Mandela, não foi possível a conclusão do primeiro ciclo da pesquisa-ação, objetivo inicialmente estabelecido.

1.4 QUADRO TEÓRICO

Na metodologia da pesquisa-ação de Elliott (1991), a transformação deve ocorrer por meio da incorporação de valores às práticas. Por isso, mobilizamos o ideal pedagógico de Paulo Freire para identificarmos os valores que podem ser agregados às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola da PECAN, sobretudo os valores disseminados em sua obra mais popular, a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1977).

É importante para a metodologia que os valores que buscamos agregar sejam legitimados pelos agentes do contexto investigado. Apesar de não observarmos uma homogeneidade nas visões pedagógicas dos professores, foi possível observar, conforme descrito nos próximos capítulos, que muitos discursos e práticas se alinham aos princípios da pedagogia freireana. Além disso, as ideias de Paulo Freire fizeram parte do referencial teórico do trabalho de conclusão do professor de Ciências da Natureza no curso de especialização realizado da UFRGS, outro fato que justifica a adoção desse referencial.

Na perspectiva de Paulo Freire (1977), a educação deve ser emancipatória; mais do que uma ferramenta de crescimento intelectual individual, ela deve estar comprometida com a superação das

injustiças sociais que o nosso mundo enfrenta. Torna-se, portanto, imprescindível a construção de uma visão de mundo ampla e crítica, para além das concepções hegemônicas que legitimam o poder das classes dominadoras sobre os oprimidos do mundo. Essa construção busca evidenciar as contradições do meio social por meio de um método dialético. Ela sujeita, portanto, tanto o educando quanto o educador a um processo de transformação da própria consciência.

Entendemos que o contexto prisional brasileiro se constitui de um ambiente opressor, cuja função tem sido a de segregar ainda mais uma parcela da população historicamente marginalizada (GODINHO et al., 2020). É por este motivo que os valores de uma educação emancipatória se tornam tão pertinentes neste cenário. Entretanto, destacamos que essa visão é um ponto de partida para a implementação da metodologia, e não impede a adoção de novos valores ao longo do processo. Cabe, portanto, à continuação desta pesquisa promover a construção de práticas fundamentadas nesses princípios e a reflexão contínua quanto aos valores adotados.

1.5 QUESTÕES DE PESQUISA

Uma vez definidos os referenciais teóricos e metodológicos, propomos a seguinte questão de pesquisa que guiou as nossas ações ao longo da investigação: *Que ações podem contribuir para a incorporação de valores alinhados com uma educação emancipatória às práticas pedagógicas desenvolvidas para pessoas em privação de liberdade?* Lembramos que esta questão está vinculada a uma visão interdisciplinar de educação. Não se transforma um contexto de forma significativa se voltando para apenas um segmento deste, e, por esse motivo, não especificamos apenas as práticas voltadas à educação em Ciências, apesar destas serem um dos focos desta investigação.

Para responder à questão de pesquisa geral, buscamos responder às seguintes questões específicas: i) Quais são os valores e as práticas educativas legitimados e desempenhados pelos educadores e educandos da escola na penitenciária investigada?; ii) Como se constitui a educação em prisões no Brasil?; iii) Dentro de uma visão emancipatória de educação, quais são as práticas educativas que a literatura propõe para o contexto educacional em prisões?; iv) Quais são as contradições e as consonâncias, sobretudo nas aulas de Ciências da Natureza, entre uma educação emancipatória e as práticas educativas estabelecidas no contexto da prisão investigada? e v) De que forma é possível vincular as práticas educativas desse contexto com os valores dessa educação?

Todas essas questões estão vinculadas às diferentes etapas da pesquisa-ação proposta. As respostas para esses questionamentos são, portanto, essenciais para o objetivo geral desta investigação.

A primeira questão específica traz uma perspectiva de investigação de valores. Esse questionamento se faz pertinente devido à natureza desta pesquisa, uma vez que faz parte da nossa

metodologia a contínua reflexão crítica a respeito dos valores educacionais que deveriam ou não serem estabelecidos em nossas práticas. As questões ii) e iii) buscam trazer conhecimentos já construídos em outros contextos na área e que poderíamos utilizar no nosso caso. Elas serão respondidas por meio de uma revisão da literatura sobre educação em prisões. A questão iv) está associada à etapa de reconhecimento da pesquisa-ação e busca fornecer uma base para as reflexões realizadas ao longo da investigação. Por fim, as respostas a essas questões específicas permitirão a construção de uma resposta para a questão v), viabilizando o cumprimento do objetivo principal da pesquisa, qual seja, o de propiciar a transformação do contexto estudado.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta seção, expomos uma revisão da literatura sobre educação em prisões dirigida pelas questões de pesquisa ii) e iii) desta dissertação, quais sejam: ii) *Como se constitui a educação em prisões no Brasil?*; e iii) *Dentro de uma visão emancipatória de educação, quais são as práticas educativas que a literatura propõe para o contexto educacional em prisões?* Esta revisão também é imprescindível para guiar a construção de uma resposta para a seguinte questão levantada nesta dissertação: v) *De que forma é possível vincular as práticas educativas desse contexto com os valores dessa educação?*, cuja resposta orientará o planejamento subsequente da pesquisa.

Poderíamos considerar a revisão da literatura como parte integrante de um reconhecimento inicial, apesar de não estar relacionada diretamente ao contexto investigado, mas o estudo realizado neste capítulo se mostrou amplo e complexo, de forma que se estendeu para além do reconhecimento. A pesquisa-ação pressupõe que não se consiga coletar e processar todas as informações possíveis antes do planejamento (ELLIOTT, 1991). Por operar em ciclos, entendemos que a revisão da literatura pode oferecer um suporte de forma contínua na pesquisa, e se coloca, portanto, como importante componente nos fundamentos teóricos da investigação.

Destacamos aqui que intenção inicial era a de realizar uma revisão da literatura com menor escopo, trazendo um recorte voltado exclusivamente para a área do Ensino de Física, ou até mesmo para a área de Educação em Ciências da Natureza. Porém, após a primeira consulta à literatura nos principais periódicos do meio, nos surpreendeu o fato de não encontrarmos estudos voltados à educação em prisões nessas áreas. Dessa forma, precisamos expandir essa revisão para abranger estudos voltados à educação em prisões, incluindo pesquisas não focadas na educação em Ciências.

A metodologia de recorte e análise da literatura se baseia no referencial de Cooper et al. (2009), e compreende os estágios de definição do problema, busca na literatura, avaliação dos dados, análise dos dados e interpretação dos resultados. Nesta seção, apresentamos nossa resposta às questões de pesquisa por meio da definição de questões específicas para a revisão, pelo recorte e seleção dos artigos que foram analisados, e pela leitura e interpretação dos trabalhos selecionados. A análise e interpretação se baseou na identificação e descrição de categorias, que emergiram a partir da leitura integral dos trabalhos. Essa estruturação foi executada em cada aspecto analisado dos textos, tais como a natureza dos artigos, valores educacionais compreendidos pelos autores, e práticas educacionais preconizadas a partir dos diferentes valores.

Limitamos a revisão da literatura temporalmente no intervalo entre 2010 e 2019, dado que esse período pode representar com satisfação as ideias e paradigmas mais recentes e relevantes na área. Dentro dessa perspectiva de análise literária, elaboramos as seguintes questões específicas que buscamos responder ao longo dessa seção: i) *Quais são os artigos que mais influenciam a área nos últimos dez anos?*; ii) *Quem são os autores mais citados na área nos últimos dez anos?*; iii) *Quais são os enfoques de pesquisa/ação/reflexão dos artigos?*; iv) *Quais são os valores educativos*

que mais se destacam nos artigos analisados?; e v) *Quais são as práticas pedagógicas preconizadas nos artigos analisados que mais se destacam?*

A Figura 1 apresenta uma síntese dos resultados obtidos nesta revisão da literatura.

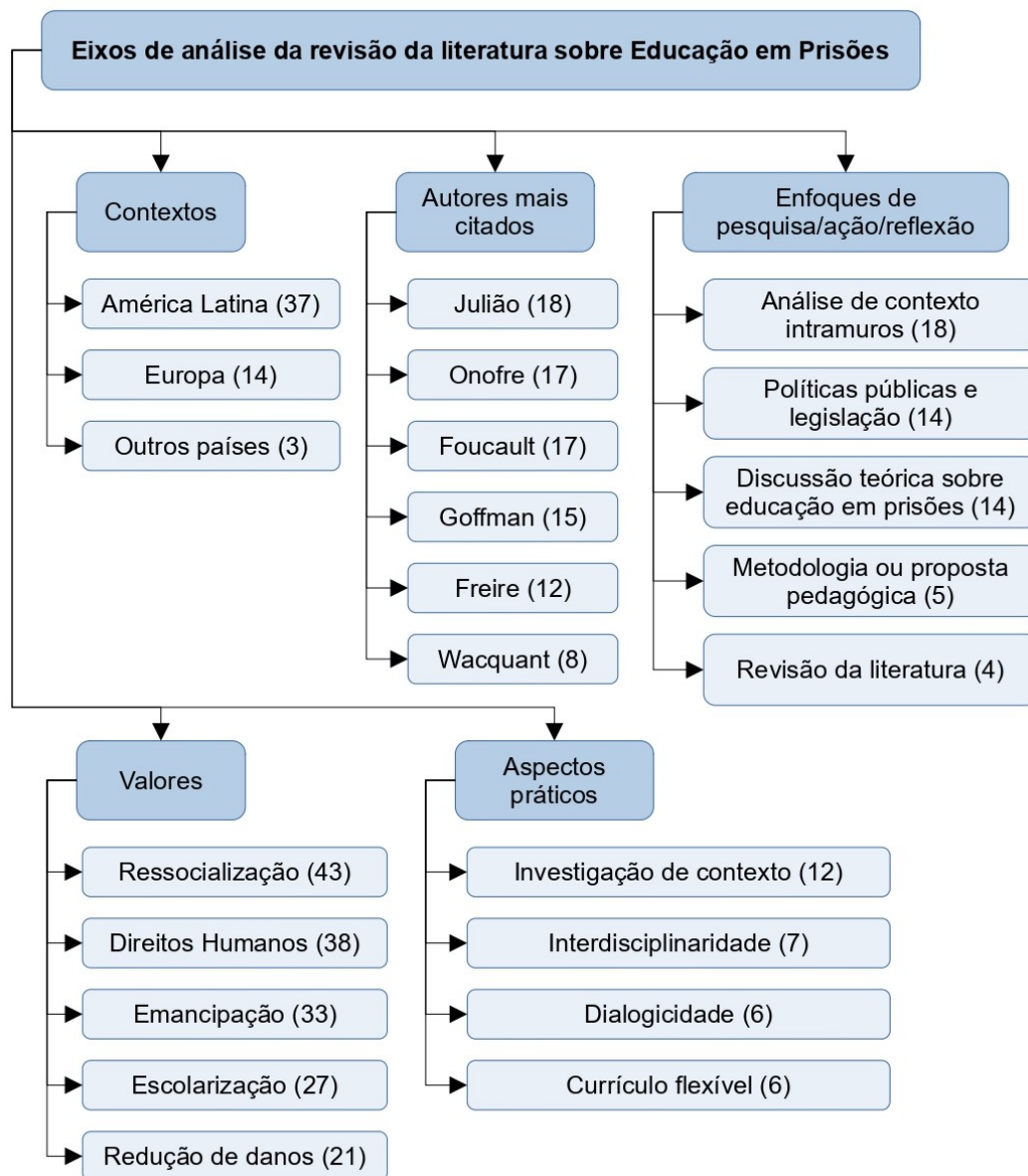


Figura 1: Síntese da revisão da literatura sobre educação em prisões.

É importante destacar que esta revisão não tem a intenção de apresentar uma visão integral e imparcial das publicações da última década, e tampouco um resumo de cada obra; ela pretende retratar o panorama sobre a educação em prisões, sobretudo no Brasil, dentro das nossas perspectivas e das limitações metodológicas desse trabalho. Apontamos também que não foi possível esgotar todos os periódicos que tratam de educação, ou de sociologia que poderiam abordar esse

tema, visto que a quantidade de publicações a serem analisadas exigiria um trabalho maior e prolongado.

2.1 RECORTE E SELEÇÃO DE ARTIGOS

Para responder à primeira questão específica, buscamos na literatura artigos publicados em periódicos A1 e A2, de acordo com a classificação Qualis (quadriênio 2013 - 2016), das áreas de Ensino e Educação. Para isso, selecionamos 63 periódicos (21 com Qualis A1, 34 com Qualis A2, e 8 sem classificação) com grande penetração nas áreas de ensino de Física e de Educação. Além disso, foram selecionados artigos por meio de pesquisas nos motores de busca das plataformas Scielo, Eric e Google Scholar. Tais critérios nos permitiram não apenas selecionar os artigos mais relevantes, mas também nos forneceu um número plausível de artigos a serem analisados.

A seleção dos artigos a serem analisados foi efetuada a partir de uma busca pelas seguintes palavras-chave: “educação prisional”, “EJA prisional”, “educação nas prisões”, “ressocialização”, “prison education”, “correctional education”, “educación prisional” e “rehabilitación”. Elas correspondem a termos utilizados com frequência nessa área de pesquisa nas línguas português, inglês e espanhol. Embora algumas dessas palavras-chave possam não corresponder com nossas visões de educação ou possam não estar associadas à realidade brasileira, entendemos que elas possam nos trazer trabalhos com diferentes perspectivas, e que aprofundem o nosso debate.

Desta forma, as revistas selecionadas dentro da classificação A1 foram: *Ciência & Educação*; *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; *International Journal of Science Education*; *Physics Education*; *Revista Brasileira de Ensino de Física*; *Journal of Research in Science Education*; *Science & Education*; *Cadernos CEDES*; *Teaching and Teacher Education*; *Cultural Studies of Science Education*; *Análise Social*; *British Journal of Sociology of Education*; *Educação & Sociedade*; *Educação e Realidade*; *International Journal of Educational Research*; *Revista Brasileira de Ciências Sociais*; *Revista Brasileira de Educação*; *Journal of Research in Science Teaching*; *Research in Science Education*; *Science Education*; e *Physical Review Special Topics*.

As revistas selecionadas dentro da classificação A2 foram: *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*; *Investigações em Ensino de Ciências*; *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*; *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*; *British Educational Research Journal*; *Cadernos de Pesquisa*; *Cambridge Journal of Education*; *Ciência e Cultura*; *Civitas - Revista de Ciências Sociais*; *Cultural Studies of Science Education*; *Educação e Cultura Contemporânea*; *Estudios Sociológicos*; *International Journal of Action Research*; *International Journal of Educational Development*; *International Review of Education*; *International Studies in*

Sociology of Education; Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies; Latin American Perspectives; Práxis Educativa; Psicologia & Sociedade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista de Educación; Revista de Estudios Sociales; Revista Diálogo Educativo; Revista Electrónica de Investigación Educativa; Revista Ibero-americana de Estudos em Educação; Tempo Social; Trans/Form/Ação; Transinformação; EccoS – Revista Científica; Currículo sem Fronteiras; e Imagens da Educação.

As revistas selecionadas sem classificação foram: *Journal of Computer Assisted Learning; Educational Technology Research and Development; International Journal of Science and Mathematics Education; Creativity Research Journal; Journal of STEM Education; Journal of College Science Teaching; Contemporary Issues in Technology and Teacher Education; e Revista Mexicana de Física.*

O elevado número de revistas selecionadas é uma consequência da falta de estudos específicos ligados à educação em prisões na literatura. Desta forma, foi realizada uma pesquisa com termos genéricos e abrangentes. Ainda assim, dos periódicos selecionados, 50 deles não retornaram nenhum resultado sobre o assunto, o que nos leva a considerar que o estudo da educação em prisões na área ainda é muito recente, ou que não se dá a devida relevância ao tema. Por esse motivo, é possível que a maior parte das publicações nessa área seja encontrada em revistas menos qualificadas. A educação em prisões parece se apresentar ainda como um tema marginal e invisível, o que pode ser reflexo da indiferença manifestada pela sociedade ao sistema carcerário como um todo.

Foram encontrados 106 artigos por meio das buscas com as palavras-chave. Nesses, foi efetuada uma leitura do título, do resumo e dos trechos que continham as palavras-chave, com a finalidade de verificar e selecionar os artigos que: tratavam de educação em prisões, tanto de forma teórica quanto metodológica; foram publicados no período escolhido; e foram redigidos em português, inglês ou espanhol. Os artigos que não se encaixaram nesses critérios foram descartados, totalizando a seleção de 20 artigos publicados em revistas de nível A1 e 35 em nível A2. Descartamos, por exemplo, textos que abordam o tema da educação em prisões de forma periférica, além de textos que tratam de instituições destinadas a adolescentes, pois, vale lembrar, esta revisão está subordinada à intenção de transformação de um contexto prisional voltado a adultos. No Quadro 1, podemos verificar os artigos selecionados, bem como a revista e a classificação correspondente. No Apêndice A, apresentamos esses dados de forma mais detalhada.

Qualis	Revista	Artigos selecionados
A1	Educação & Realidade	ANDRIOLA, 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; MAEYER, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; RANGEL, 2013; SCARFÓ et al., 2013; VIEIRA, 2013; IRELAND & LUCENA, 2016; SOUZA et al., 2017; MONTEIRO et al., 2018
A1	Cadernos CEDES	CUNHA, 2010; ONOFRE, 2015; CARVALHO, 2016; IRELAND & LUCENA, 2016; JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2016; PENNA et al., 2016; SCARFÓ et al., 2016; SILVA et al., 2016
A1	Revista Brasileira de Educação	JULIÃO (2010)
A2	Imagens da Educação	BARCELOS & DUQUE, 2019; BONATTO & BRANDALISE, 2019; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; GODINHO & JULIÃO, 2019; MAIA & FACEIRA, 2019; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES et al., 2019b
A2	Revista de Educación	BRITO et al., 2010; BARES, 2013; BEDRIÑANA, 2013; CANO, 2013; CANTERO, 2013; GARCÍA et al., 2013; GOMES, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; MOLEDO et al., 2013; SOLBES et al., 2013
A2	International Review of Education	GILES et al., 2016; BROSENS et al., 2019; LOPEZ, 2019; MANGER et al., 2019; REESE, 2019; RANGEL, 2019
A2	Cadernos de Pesquisa	DUARTE & PEREIRA, 2018
A2	Revista Educação e Cultura Contemporânea	LEROUX & MARTINEZ, 2015; PASSOS & MILLER, 2015; DUARTE & PEREIRA, 2019
A2	Práxis Educativa	LIMA et al., 2019; RODRIGUES et al., 2019a
A2	Revista Diálogo Educacional	MONTEIRO et al., 2016
A2	EccoS – Revista Científica	OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; SILVA et al., 2019
A2	Currículo sem Fronteiras	SARAIVA & LOPES, 2011
A2	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	SILVA & EITERER, 2017

Quadro 1: Lista dos artigos selecionados.

A Figura 2 representa graficamente a quantidade de artigos publicados ao longo dos anos. Podemos verificar que nos anos de 2013, 2016 e 2019 tivemos um maior número de publicações selecionadas. É importante notar, entretanto, que nesses anos tivemos a publicação de dossiês ou edições especiais em alguns dos periódicos investigados, aumentando a quantidade de trabalhos publicados. No ano de 2013, a *Revista de Educación*, da Espanha, publicou uma monografia com dez artigos dedicados ao tema com o título “*La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas*”. Desses artigos, descartamos apenas um, por tratar de educação de menores infratores. Externamente a essa publicação, a revista publicou apenas mais um artigo dentro do tema, em 2010. Ainda em 2013, a revista brasileira *Educação & Realidade* publicou um número intitulado “*Educação em prisões*” com nove artigos sobre o tema. Descartamos apenas um deles, por não tratar diretamente do tema como foco. Em vista disso, percebe-se que todos os artigos do ano de 2013 foram publicados em edições especiais. Já em 2016, os *Cadernos CEDES* publicaram um número temático chamado “*Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano*”, com sete artigos sobre o tema. Todos foram incluídos nesta revisão. Em 2019, a revista *International Review of Education*, publicou uma edição especial intitulada “*Education in prison: A basic right and an essential tool*”, com seis artigos. Deste número, selecionamos cinco para análise, dado que um deles foi descartado por estar redigido em francês. No mesmo ano, a revista brasileira *Imagens da Educação* publicou um dossiê chamado “*Educação em prisões: Avanços e desafios do debate acadêmico sobre o direito à educação em contextos de privação de liberdade*”, com dez artigos. Deste número, descartamos quatro, por tratarem de educação voltada a menores ou por tratar do tema de forma indireta.

Podemos notar que as publicações na área de educação em prisões ocorreram de maneira um tanto escassa e intermitente na última década, dado o número de periódicos considerados. Além disso, nos anos com mais publicações, grande parte dos trabalhos se origina de edições especiais voltadas somente para este tema. Não obstante, percebe-se que no ano de 2019 o número de publicações em diferentes revistas aumentou, visto que temos a participação de cinco periódicos diferentes. Dessa forma, embora não haja conclusões acerca da efervescência do tema, podemos vislumbrar um aumento no seu interesse por parte da comunidade acadêmica nessas revistas no ano de 2019.

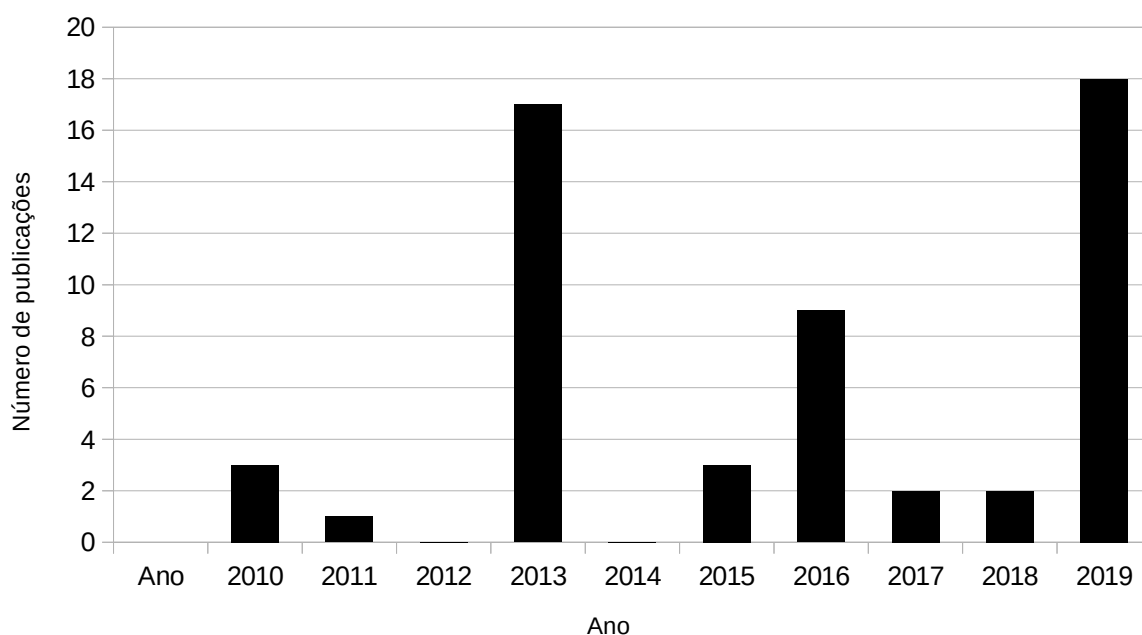


Figura 2: Número de publicações da área ao longo dos anos.

Um ponto interessante sobre este levantamento é que podemos identificar dois contextos distintos pelos quais as discussões ocorrem com frequência. O primeiro é o contexto das prisões na América Latina, sobretudo no Brasil, do qual contamos com 37 artigos. O segundo é o contexto de alguns países desenvolvidos da Europa, com 14 artigos analisando experiências e particularidades de prisões em Portugal, Bélgica, Noruega e Espanha. Além disso, encontramos três artigos isolados, que tratam do sistema carcerário dos EUA, das Filipinas e da Austrália. O Quadro 2 apresenta essa classificação. Ao longo desta revisão, identificamos os principais aspectos que diferenciam as produções desses dois contextos principais.

2.2 INFLUÊNCIA DOS AUTORES

Na tentativa de responder à segunda questão específica desta revisão, “*Quem são os autores mais citados na área nos últimos dez anos?*”, realizamos uma análise das referências de todos os 55 artigos selecionados. A intenção aqui foi construir um indicador indireto da influência dos diferentes autores do meio. Para isso, realizamos a contagem simples de todos os primeiros autores contidos nas referências dos artigos. Assim, obtivemos, por exemplo, a quantidade de vezes que o autor Paulo Freire teve uma de suas publicações referenciadas entre todos os textos. A fim de tornar esse indicador mais preciso, realizamos a contagem das referências por publicação, ou seja, caso um

autor tivesse sido citado mais de uma vez em um único artigo, contamos essa referência apenas uma vez. Desta forma, o número de citações que cada autor possui ao final da contagem corresponde ao número de diferentes publicações que realizaram a citação. O Quadro 3 mostra o resultado final desta contagem a partir de cinco citações por diferentes publicações bem como a obra correspondente mais citada.

América Latina	Europa	Outros países
ANDRIOLA, 2013; CARVALHO, 2016; CUNHA, 2010; IRELAND & LUCENA, 2016; IRELAND & LUCENA, 2013; JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2010; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2016; ONOFRE, 2015; PENNA et al., 2016; RANGEL, 2013; SCARFÓ et al., 2013; SCARFÓ et al., 2016; SILVA et al., 2016; SOUZA et al., 2017; VIEIRA, 2013; BARCELOS & DUQUE, 2019; BONATTO & BRANDALISE, 2019; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; DUARTE & PEREIRA, 2018; DUARTE & PEREIRA, 2019; GODINHO & JULIÃO, 2019; LEROUX & MARTINEZ, 2015; LIMA et al., 2019; MAIA & FACEIRA, 2019; OLIVEIRA, 2019; PASSOS & MILLER, 2015; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES et al., 2019a; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019b; SARAIVA & LOPES, 2011; SILVA & EITERER, 2017; SILVA et al., 2019; RANGEL, 2019	BRITO et al., 2010; BARES, 2013; BEDRIÑANA, 2013; CANO, 2013; CANTERO, 2013; GARCÍA et al., 2013; GOMES, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; MOLEDO et al., 2013; SOLBES et al., 2013; MONTEIRO et al., 2016; MONTEIRO et al., 2018; BROSENS et al., 2019; MANGER et al., 2019	GILES et al., 2016; REESE, 2019; LOPEZ, 2019

Quadro 2: Os diferentes contextos carcerários.

Quantidade de citações por diferentes publicações	Autor(a)	Obra mais citada
18	JULIÃO, Elionaldo Fernandes	A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
17	ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano	(Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

Quantidade de citações por diferentes publicações	Autor(a)	Obra mais citada
17	FOUCAULT, Michel	Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
15	GOFFMAN, Erving	Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2010.
12	FREIRE, Paulo	Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
8	WACQUANT, Lôic	As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
8	MAEYER, Marc De	A educação na prisão não é uma mera atividade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.
7	SCARFÓ, Francisco José	El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en Derechos Humanos. Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, n. 36, jul./dez. 2003.
7	SILVA, Roberto da	A eficácia sócio-pedagógica da pena de privação da liberdade. 2001. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
6	GARRIDO, Vicente Javier Genovés	Manual de intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención. Valencia: Tirant lo Blanch, 2005.
6	IRELAND, Timothy Denis	Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Em Aberto, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.
6	MAPELLI, Borja Caffarena	Contenidos y límites de la privación de libertad (sobre la constitucionalidad de las sanciones disciplinarias de aislamiento). Eguzkilore, 12 (número extraordinario), 87-105, 1998.
5	BARATTA, Alessandro	Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
5	GIL CANTERO, Fernando	La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. Revista Española de Pedagogía, 245, 2010.

Quantidade de citações por diferentes publicações	Autor(a)	Obra mais citada
5	RANGEL, Hugo	Mapa Latinoamericano de Educación en Prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional. París: Centre international d'études pédagogiques, 2009.

Quadro 3: Autores mais citados por diferentes publicações.

Da análise do Quadro 3, é possível categorizar os autores em três áreas de enfoque: i) *perspectiva sociológica*; ii) *educação especificamente em prisões*; e iii) *educação sem especificação de contexto*.

Na categoria i), temos os seguintes autores: Michel Foucault, Erving Goffman, Lóic Wacquant, Borja Caffarena Mapelli e Alessandro Baratta. O autor mais citado, Foucault (1977), traz concepções históricas sobre as prisões e analisa o seu papel na sociedade ao longo das trocas de paradigmas punitivistas. Goffman (1974), o segundo autor mais citado, traz dois conceitos muito utilizados na literatura: o da *instituição total* e do *estigma*. Nessa linha, ele argumenta que as prisões são instituições de muros e portas fechadas, voltadas para dentro, com a responsabilidade por todos os processos dos corpos aprisionados; por isso, são assumidas como *instituições totais*. Além disso, reflete sobre o *estigma* sofrido pela população privada de liberdade. Wacquant (1999) avança no debate sobre o encarceramento analisando suas consequências, sobretudo sobre a população mais vulnerável, concluindo que a lógica neoliberal implica a criminalização da miséria e na punição da população negra e pobre. Mapelli (1998) surge do contexto espanhol e traz reflexões numa perspectiva jurídica sobre os fundamentos e finalidades da punição. Já Baratta (2002) nos traz as concepções da criminologia crítica, que busca investigar os processos de criminalização como consequência das estruturas desiguais da sociedade sob um viés materialista.

Todos apresentam construções teóricas a respeito das prisões em nossa sociedade. Embora com ideias distintas, elas não são necessariamente contraditórias entre si e podem nos fornecer ferramentas conceituais complementares que permitem uma descrição da realidade prisional, seu papel em nossa sociedade, e suas contradições. Dessa forma, não temos a preocupação de investigar com detalhes e nos alinhar a algum destes paradigmas, pois entendemos que isso implicaria um estudo sociológico mais aprofundado, que não está no escopo desta investigação. Apesar disso, usamos os conceitos de alguns desses autores ao longo deste trabalho.

Na categoria ii), se destacaram os autores: Elionaldo Fernandes Julião, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Marc De Maeyer, Francisco José Scarfó, Roberto da Silva, Vicente Javier Garrido Genovés, Timothy Denis Ireland, Fernando Gil Cantero e Hugo Rangel. Podemos verificar que Elionaldo Fernandes Julião apresenta o maior número de citações nas publicações na área. O autor possui dezenas de publicações desde 2001 na área de Sociologia e Educação com ênfase em

políticas de privação e restrição de liberdade, publicando até os dias de hoje. Elenice Maria Cammarosano Onofre apresenta também um elevado número de citações e possui publicações na área desde 2009, com trabalhos voltados à educação, mais especificamente à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Ambos os autores possuem artigos dentre os selecionados nesta revisão e se colocam, portanto, como os mais relevantes dentro do tema da educação em prisões nas revistas selecionadas nesta revisão.

Os outros autores possuem também grande relevância na área e muitos publicam até hoje. É interessante notar, porém, que a questão dos diferentes contextos, Europa e América Latina, está bem explícita nesta categoria, dado que os autores Vicente Javier Garrido Genovés, Fernando Gil Cantero e Hugo Rangel são citados, sobretudo, em publicações dos países europeus; enquanto que os autores Elinaldo Fernandes Julião, Elenice Maria Cammarosano Onofre, Roberto da Silva e Timothy Denis Ireland são citados apenas em publicações brasileiras. Verificamos, portanto, um possível surgimento de diferentes paradigmas, apresentados e delimitados por dois grupos de autores. Apesar disso, os autores estrangeiros Marc De Maeyer e Francisco José Scarfó apresentam citações nos dois contextos. Esse fato pode ser consequência de ambos terem trabalhos publicados ou traduzidos em revistas brasileiras, o que pode facilitar a difusão de suas ideias no Brasil.

Na categoria iii), apresentando especificamente teorias voltadas para a educação, temos somente o autor Paulo Freire. Verificamos que ele possui citações sobretudo nas publicações brasileiras, mas ainda é citado em alguns artigos espanhóis (BARES, 2013; GARCÍA, 2013; SOLBES et al., 2013). Esse fato nos leva a crer que o autor apresenta a construção de uma corrente teórica da educação muito pertinente para o contexto prisional, que se apresenta hoje como um espaço marcado por situações de opressão e de violações aos direitos humanos. Indica também uma grande relevância e abrangência do autor, que ainda apresenta ideias atuais. Essa constatação reforça o alinhamento teórico desta pesquisa no delineamento dos valores que guiarão as práticas pedagógicas do contexto prisional investigado.

2.3 ENFOQUES DE PESQUISA/AÇÃO/REFLEXÃO

Nesta seção, respondemos à questão iii): *Quais são os enfoques de pesquisa/ação/reflexão dos artigos?* Esta reflexão é oportuna porque nos permite ter uma visão ampla das produções científicas da área nos últimos anos. Para respondê-la, foi realizada a leitura integral dos artigos selecionados, e feita uma classificação quanto ao seu enfoque. O critério predominante utilizado foi a identificação dos objetivos, das metodologias, e das questões que o artigo analisado se propôs a responder. Então, mesmo que um artigo apresente discussões teóricas, ou uma revisão bibliográfica,

como investigações secundárias, ele foi incorporado a somente uma categoria principal, aquela que esteve mais evidente dentro da nossa interpretação.

Após a leitura e classificação dos artigos, chegamos a cinco categorias distintas para às quais os artigos podem ser atribuídos. São elas: i) *Análise de contexto intramuros*; ii) *Políticas públicas e legislação*; iii) *Discussão teórica sobre educação em prisões*; iv) *Revisão de literatura*; e v) *Metodologia ou proposta pedagógica*. O Quadro 4 apresenta a classificação dos artigos nas suas devidas categorias.

Categoria	Quantidade	Artigos
Análise de contexto intramuros	18	BEDRIÑANA, 2013; CANO, 2013; GOMES, 2013; IRELAND & LUCENA, 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; VIEIRA, 2013; CARVALHO, 2016; IRELAND & LUCENA, 2016; SILVA & EITERER, 2017; SOUZA et al., 2017; DUARTE & PEREIRA, 2018; BARCELOS & DUQUE, 2019; BROSENS et al., 2019; DUARTE & PEREIRA, 2019; MAIA & FACEIRA, 2019; MANGER et al., 2019; RODRIGUES, 2019; OLIVEIRA, 2019
Políticas públicas e legislação	14	SCARFÓ et al., 2013; RANGEL, 2013; PASSOS & MILLER, 2015; JULIÃO, 2010; BRITO et al., 2010; ANDRIOLA, 2013; PENNA et al., 2016; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; LOPEZ, 2019; ONOFRE & JULIÃO, 2013; RANGEL, 2019; REESE, 2019; GILES et al., 2016
Discussão teórica sobre educação em prisões	14	MAEYER, 2013; ONOFRE, 2015; JULIÃO, 2016; GÓMEZ & PERNAS, 2013; BARES, 2013; MOLEDO et al., 2013; SARAIVA & LOPES, 2011; RODRIGUES et al., 2019b; CUNHA, 2010; ONOFRE, 2016; SCARFÓ et al., 2016; CANTERO, 2013; SILVA et al., 2016; SILVA et al., 2019
Revisão de literatura	4	SOLBES et al., 2013; RODRIGUES et al., 2019a; LIMA et al., 2019; BONATTO & BRANDALISE, 2019
Metodologia ou proposta pedagógica	5	GARCÍA et al., 2013; GOMES, 2013; MONTEIRO et al., 2018; MONTEIRO et al., 2016; LEROUX & MARTINEZ, 2015

Quadro 4: Classificação da natureza dos artigos.

A primeira categoria, *Análise de contexto intramuros*, engloba os artigos que têm como foco principal a investigação de questões internas das penitenciárias. Foram considerados os artigos que falam sobre a cultura dos indivíduos ali inseridos; que relatam experiências ou trabalhos desenvolvidos por educadores ou educandos; que analisam as diferentes concepções de mundo das pessoas desse contexto; e que caracterizam os diversos perfis, aspectos e relações dos sujeitos

envolvidos. Esta foi a categoria com mais artigos incluídos e com mais diversidade, sendo que a análise das experiências pedagógicas na visão dos educadores foi o assunto mais tratado, com seis investigações (CARVALHO, 2016; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; BARCELOS & DUQUE, 2019; OLIVEIRA, 2019; DUARTE & PEREIRA, 2018, 2019). Destacamos que cinco artigos desta categoria analisam contextos de prisões da Europa. É interessante notar algumas particularidades que diferem estas publicações daquelas relativas ao contexto latino-americano. Em duas delas, são analisadas experiências e visões de alunos e professores do ensino superior oferecido em penitenciárias, identificando, por exemplo, que no cárcere não há recursos tecnológicos que possibilitem acesso a plataformas virtuais de estudo, e que os professores necessitam realizar ajustes em suas metodologias para viabilizar o ensino (GOMES, 2013; CANO, 2013). Enquanto isso, publicações nacionais relatam problemas como infraestrutura precária, violência, alta rotatividade de alunos, perfis altamente heterogêneos, falta de agentes penitenciários para a garantia de segurança, falta de recursos pedagógicos, e falta de estrutura na penitenciária para oferta de Educação Básica (e.g., VIEIRA, 2013; IRELAND & LUCENA, 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013).

A categoria *Políticas públicas e legislação* contém artigos que tratam de questões externas ao contexto prisional ou, quando tratam de questões internas, objetivam sobretudo analisar a aplicação de uma política pública. São artigos que analisam as mais variadas legislações relacionadas ao aprisionamento e à educação ofertada nas prisões, além da efetividade ou pertinência de programas educacionais implementados. Algumas publicações (e.g., ANDRIOLA, 2013; PENNA et al., 2016) poderiam ser interpretadas como relatos de experiências, porém, entendemos que aquelas que constam nesta categoria apresentam relatos com a intenção de avaliar um programa educacional ou uma legislação. Esta categoria também apresenta grande diversidade, uma vez que são analisados programas e legislações de diferentes países, mas o assunto mais recorrente foi a investigação a respeito da garantia da educação em centros penitenciários como política pública fundamental (e.g., SCARFÓ, 2013; RANGEL, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; RANGEL, 2019). É interessante notar que esse assunto é tratado sobretudo em 2013, indicando que a literatura, nessa época, em que os estudos sobre educação em prisões estava ainda se estabelecendo, esteve especialmente debruçada em legitimar a importância da educação como direito fundamental, e mobilizou esforços para defender o acesso de um direito que estava garantido já na Constituição de 1988. Embora este paradigma já esteja estabelecido no meio acadêmico, os esforços em se argumentar pela defesa deste direito ainda estão presentes nas publicações mais recentes.

A terceira categoria, *Discussão teórica sobre educação em prisões*, agrupa reflexões conceituais com diversas implicações para a educação em prisões. O assunto mais tratado foi a análise do papel da educação nestes contextos (MAEYER, 2013; ONOFRE, 2015; JULIÃO, 2016; GÓMEZ & PERNAS, 2013; BARES, 2013; MOLEDO et al., 2013; SARAIVA & LOPES, 2011; RODRIGUES et al., 2019b; CUNHA, 2010). A respeito disso, notamos que alguns autores atribuem, em algum nível, um caráter ressocializador para a educação (CUNHA, 2010; CANTERO, 2013; MOLEDO et al., 2013). Ainda assim, todos admitem as limitações que uma educação precária em um

ambiente repressivo e desumanizante possui. Nesse sentido, a educação poderia se apresentar como um importante agente ressocializador, porém, deve vir acompanhada pela garantia de outros direitos básicos. Apesar de muitos alinhamentos, notamos que existem diferentes paradigmas entre os artigos produzidos na Europa e na América Latina. Na Europa, verificamos que os artigos (e.g., BARES, 2013; CANTERO, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013) citam com frequência os autores daquele contexto, apresentando concepções particulares quanto ao papel da educação na prisão. Há pouco ou nenhum diálogo com os autores citados pelos artigos latinos. Uma discussão mais aprofundada sobre esta diferença de paradigmas é realizada nesta revisão.

A categoria *Revisão de literatura* engloba artigos cujo foco é a análise de trabalhos relacionados à educação em prisões (RODRIGUES et al., 2019a; LIMA et al., 2019; BONATTO & BRANDALISE, 2019; SOLBES et al., 2013). São investigações com recortes ou questões de pesquisa específicos, como a análise de trabalhos relacionados à educação profissionalizante ou de prisões de um estado apenas, o que justifica a intenção desta revisão em apresentar uma visão geral e abrangente da área.

A quinta, e última categoria, *Metodologia ou proposta pedagógica*, agrupa as publicações que objetivam analisar ou propor uma atividade pedagógica específica. Nos chama a atenção a análise da aplicação de uma proposta de *e-learning* (MONTEIRO et al., 2018; MONTEIRO et al., 2016), onde estudantes participaram de um ensino a distância utilizando recursos tecnológicos dentro dos estabelecimentos penais. Esses estudos foram conduzidos em Portugal, o que demonstra um abismo entre os contextos europeu e da América Latina nas prisões. Ademais, isso justifica a adoção de diferentes referenciais e paradigmas por parte da comunidade acadêmica e profissional envolvida.

2.4 VALORES EDUCACIONAIS

Esta seção expõe uma visão geral a respeito dos valores educacionais explorados nos artigos selecionados. Tais valores são muito relevantes para a pesquisa desta dissertação, uma vez que podemos identificar e pautar valores não considerados inicialmente no planejamento do primeiro ciclo da pesquisa-ação. O critério utilizado para a identificação e categorização de cada valor se baseou na definição de Elliott (1991), que concebe um valor como uma qualidade intrínseca que guia uma determinada prática. Além disso, um método que nos auxiliou a identificar um valor pedagógico intrínseco aos textos foi a tentativa de identificar uma resposta para a pergunta “Por que educar?”, e, mais especificamente, “Por que educar em prisões?”. Com isso, foram delineadas cinco categorias principais: *Escolarização*; *Ressocialização*; *Emancipação*; *Redução de danos*; e *Direitos humanos*. Cada uma delas representa um conjunto de valores associados que explicamos ao longo da seção. O Quadro 5 apresenta quais artigos expressam, no nosso entendimento, os valores classificados em

cada categoria. É importante ressaltar que as publicações podem expressar muitas visões, e que, portanto, elas poderiam se encaixar em mais de uma categoria, dado que estas não são necessariamente contraditórias entre si. Uma discordância só ocorreria se um dado valor fosse considerado como único e suficiente. Além disso, se um valor não aparece de forma explícita em uma publicação, não significa que o autor não o legitime ou que o considere menos importante.

Categoria	Quantidade	Artigos
Escolarização	27	MONTEIRO et al., 2018; SILVA et al., 2016; IRELAND & LUCENA, 2016; JULIÃO, 2016; SOUZA et al., 2017; JULIÃO, 2010; IRELAND & LUCENA, 2013; CUNHA, 2010; GOMES, 2013; CANTERO, 2013; MOLEDO et al., 2013; BROSENS et al., 2019; GODINHO & JULIÃO, 2019; LIMA et al., 2019; MONTEIRO et al., 2016; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES, 2019; SARAIVA & LOPES, 2011; SILVA & EITERER, 2017; SILVA et al., 2019; REESE, 2019; GILES et al., 2016; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; BEDRIÑANA, 2013; GARCÍA et al., 2013; PASSOS & MILLER, 2015; BRITO et al., 2010
Ressocialização	43	ANDRIOLA, 2013; CARVALHO, 2016; CUNHA, 2010; IRELAND & LUCENA, 2016; IRELAND & LUCENA, 2013; JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2010; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; MONTEIRO et al., 2018; ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2016; VIEIRA, 2013; SCARFÓ et al., 2013; SILVA et al., 2016; SOUZA et al., 2017; GOMES, 2013; CANO, 2013; CANTERO, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; BARCELOS & DUQUE, 2019; BARES, 2013; BROSENS et al., 2019; MOLEDO et al., 2013; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; DUARTE & PEREIRA, 2019; LIMA et al., 2019; MAIA & FACEIRA, 2019; MONTEIRO et al., 2016; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019a; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019b; SARAIVA & LOPES, 2011; SILVA & EITERER, 2017; RANGEL, 2019; GILES et al., 2016; LOPEZ, 2019; REESE, 2019; MANGER et al., 2019; PASSOS & MILLER, 2015; GARCÍA et al., 2013; BEDRIÑANA, 2013; BRITO et al., 2010

Categoria	Quantidade	Artigos
Emancipação	33	VIEIRA, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; MAEYER, 2013; CARVALHO, 2016; ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2016; RANGEL, 2013; IRELAND & LUCENA, 2016; IRELAND & LUCENA, 2013; ONOFRE, 2015; PENNA et al., 2016; JULIÃO, 2010; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; BARCELOS & DUQUE, 2019; BARES, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; DUARTE & PEREIRA, 2018; DUARTE & PEREIRA, 2019; SOLBES et al., 2013; MAIA & FACEIRA, 2019; MONTEIRO et al., 2016; LIMA et al., 2019; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES et al., 2019a; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019b; SARAIVA & LOPES, 2011; SILVA et al., 2019; RANGEL, 2019; BEDRIÑANA, 2013; GARCÍA et al., 2013; PASSOS & MILLER, 2015
Redução de danos	21	CARVALHO, 2016; ONOFRE & JULIÃO, 2013; VIEIRA, 2013; IRELAND & LUCENA, 2013; RANGEL, 2013; SCARFÓ et al., 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; CANO, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; LIMA et al., 2019; BROSENS et al., 2019; SILVA et al., 2016; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES et al., 2019a; SOLBES et al., 2013; RANGEL, 2019; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; REESE, 2019; LEROUX & MARTINEZ, 2015; GARCÍA et al., 2013; BEDRIÑANA, 2013
Direitos humanos	38	ANDRIOLA, 2013; CUNHA, 2010; IRELAND & LUCENA, 2016; IRELAND & LUCENA, 2013; JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2010; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; MAEYER, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2016; ONOFRE, 2015; RANGEL, 2013; SCARFÓ et al., 2013; SCARFÓ et al., 2016; SILVA et al., 2016; SOUZA et al., 2017; BARCELOS & DUQUE, 2019; BONATTO & BRANDALISE, 2019; BROSENS et al., 2019; COSTA & FIGUEIREDO, 2019; CANTERO, 2013; BRITO et al., 2010; GOMES, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; DUARTE & PEREIRA, 2019; GODINHO & JULIÃO, 2019; LIMA et al., 2019; LOPEZ, 2019; MAIA & FACEIRA, 2019; MONTEIRO et al., 2016; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019a; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES et al., 2019b; SARAIVA & LOPES, 2011; RANGEL, 2019; MANGER et al., 2019; PASSOS & MILLER, 2015

Quadro 5: Classificação dos artigos nas categorias que representam diferentes valores.

Na perspectiva de responder às nossas questões de pesquisa, acreditamos que a identificação de apenas um valor principal por artigo resultaria em uma análise limitada e com implicações pouco pertinentes para o nosso trabalho. É mais relevante que verifiquemos todos os valores explicitados nas publicações, para que possamos discutir e decidir quais deles poderiam ser

legitimados em nosso contexto. Além disso, essa escolha permite a realização de uma análise da frequência com que esses valores são evocados nos textos, nos trazendo uma visão mais ampla da literatura. Reconhecemos, portanto, que tais categorias não são utilizadas para classificar os artigos, mas para descrever de forma organizada as concepções mais disseminadas na literatura.

Na leitura integral dos trabalhos, os valores foram identificados com base em nossa interpretação. Desta forma, é possível que algumas concepções tenham sido expressas com intenções não percebidas pela nossa leitura. Além disso, apenas a menção de algum conceito referente a uma categoria específica não foi considerada suficiente para a sua classificação, de forma que foi analisada a importância e o contexto em que o autor cita tais conceitos. Por exemplo, a expressão “emancipação pelo ensino profissionalizante” está, na nossa visão, mais ligada a um ensino preparatório, numa perspectiva de busca pela ressocialização, do que com o conceito usual de emancipação. Neste caso, não consideramos esta expressão como uma manifestação de um valor emancipatório, mesmo que essa possa ser de fato uma visão do autor. Algumas frases ou conceitos vagos ou vazios também não foram considerados, como, por exemplo, a expressão “desenvolvimento humano”, que não expressa de fato uma ideia bem definida.

Seria um equívoco assumir que todas as categorias são integralmente excludentes entre si. Por exemplo, certamente existem aspectos da escolarização que permitem ou possibilitam a emancipação da pessoa privada de liberdade. Porém, achamos pertinente tal escolha de categorias porque elas apresentam um agrupamento de valores um tanto distanciados entre si, mas com uma certa coesão dentro de cada grupo de valores. A seguir, apresentamos uma síntese de cada categoria que representa os valores mais presentes nas publicações.

2.4.1 Escolarização

Nesta categoria, os valores mais presentes estão associados à educação formal, e à construção de conhecimentos, competências e habilidades. Apresentam, até certo ponto, um alinhamento ao ensino tradicional, e colocam a formação escolar como um fim por si só. Destacamos, porém, que isso não se configura necessariamente como uma legitimação da visão instrumentalista de educação. Os valores mais evocados associados a esta categoria são: *conhecimento, competência e utilidade*.

Identificamos a categoria escolarização de forma explícita em apenas 27 publicações, sendo a segunda menos utilizada. Esta constatação indica que a literatura manifesta menos interesse a esses valores do que normalmente encontramos entre os próprios alunos desse contexto, fato que constatamos em visitas efetuadas no NEEJA Nelson Mandela e na literatura (SANTOS, 2007; LEROUX & MARTINEZ, 2015; CANO, 2013; MAEYER, 2013; MONTEIRO et al., 2016). Podemos

resumir esta categoria como a seguinte resposta para a pergunta “Por que se educar em prisões?”: para a construção de conhecimentos, competências e habilidades que serão utilizados pelos alunos ao longo da vida. A seguinte citação representa de forma geral essa categoria:

Corroboramos a ideia de que educação em contexto prisional, para além de um direito fundamental, pode constituir um meio de colmatar as lacunas na aprendizagem e competências das pessoas adultas... (MONTEIRO et al., 2018, p. 131).

Neste sentido, esta concepção parece estar direcionada à construção de conhecimentos, dos quais os alunos deverão fazer uso com a finalidade de alcançar suas potencialidades. Além disso, ela aparenta não considerar o contexto de aprisionamento como parte determinante ou relevante em seu fundamento, dado que esse fator não se apresenta usualmente no discurso. Exemplificamos isso, também, no seguinte trecho:

Esses projetos podem ressaltar a importância da leitura para aprimorar saberes, para realizar esta atividade com maior destreza e facilidade, além de incorporar a leitura ao seu cotidiano de acordo com seus interesses e necessidades, tais como: ler para obter informações, para buscar instruções, para exercer a criatividade, a imaginação, para inteirar-se sobre o debate de um tema de seu interesse (GODINHO & JULIÃO, 2019, p. 84).

Essa passagem, que não representa a visão integral do artigo, busca salientar alguns impactos positivos da leitura evocando valores alinhados com esta categoria. Neste caso, podemos notar um destaque maior às utilidades que a educação pode trazer na vida do aluno.

A construção de conhecimentos como fundamento para a formação do indivíduo parece ser um princípio bastante difundido no senso comum. A maioria dos alunos da PECAN, por exemplo, parece concordar que a escolarização possibilita facilitar, de alguma forma, o retorno para uma sociedade laboral centrada no progresso. Existe também um discurso de ressocialização que, na fala dos alunos, parece emergir como um mecanismo de defesa, utilizado com a finalidade de evitar que alguma figura de autoridade (agente penitenciário ou professor) imponha algum tipo de sanção na sua situação de cumprimento de pena (SANTOS, 2007; ONOFRE, 2016). A sua presença na escola, e até mesmo a determinação de bom comportamento são questões que sempre podem ser contestadas.

Alguns autores chamam a atenção para o risco de considerar apenas a educação conteudista como projeto educacional. Julião traz esse argumento no seguinte trecho:

A escola, seja para crianças, jovens ou adultos, inclusive em ambientes de privação de liberdade, deve ser concebida como um espaço de encontro e socialização ao mundo livre em que o saber é apenas um dos elementos para a sua constituição. Precisamos romper com a concepção tradicional e reducionista de escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos pragmáticos e muitas vezes descontextualizados do ambiente em que vivemos, principalmente do mundo moderno (JULIÃO, 2016, p. 38).

Nesse sentido, reconhecemos que os valores ligados à escolarização são importantes, porém não devem ser os únicos. Caso contrário, o papel do educador estará fadado a um repetimento perpétuo e automático de suas aulas. Os valores devem estar alinhados com uma proposta político pedagógica adequada a esse contexto, além de proporcionar uma formação pertinente aos educandos, e que não seja vazia de significados.

2.4.2 Ressocialização

Com *direitos humanos*, esta é a categoria mais evocada pelas publicações da área e apresenta uma grande variedade de termos e ideias. De fato, ressocialização e direitos humanos são categorias que, muitas vezes, estão profundamente ligadas aos paradigmas atuais da execução penal, manifestados por legislações ao redor do mundo (CANO, 2013). Nessa concepção mais contemporânea, a prisão, além do papel de punir, tem como objetivo fundamental ressocializar, funcionando como uma instituição com a capacidade de transformar sujeitos de forma conveniente para a sociedade (FOUCAULT, 1977). No Brasil, esse paradigma se manifesta na legislação de várias formas. A Lei de Execução Penal, por exemplo, traz em seu texto a integração social como objetivo a ser alcançado (BRASIL, 1984).

De fato, existem diferentes concepções que se assemelham à ressocialização, ou que se utilizam de uma mesma base teórica. Alguns artigos falam em reinserção social, e outros apenas em inserção, sinalizando que os sujeitos apenados nunca estiveram de fato inseridos à sociedade antes da pena. Vieira destaca que a baixa escolaridade da população privada de liberdade evidencia o fato dela não estar inserida de fato na sociedade:

A partir de um entendimento prévio sobre a educação em presídios e o perfil de escolaridade dos detentos, é preciso, então, repensarmos a substituição do termo reinserção, evidenciado nos documentos oficiais sobre a função da prisão, por inserção (VIEIRA, 2013, p. 95).

Outros termos análogos utilizados foram reabilitação, socialização, tratamento penal, entre outros. Embora não representem precisamente os mesmos conceitos, estas ideias podem ser classificadas dentro de uma concepção que vislumbra a possibilidade de o sujeito aprisionado retornar à sociedade afastado da criminalidade, sem predisposições à delinquência. Essa visão frequentemente está ligada a uma responsabilização integral do próprio sujeito pelos seus atos, e atribui a ele, da mesma forma, a incumbência pela sua espontânea transformação (RODRIGUES et al., 2019b). Muitos autores não têm o interesse de definir com precisão o significado dos termos utilizados, apresentando o ideal de ressocialização como uma ideologia já inerente no discurso

educativo do contexto prisional. Porém, ao não explicitar o modelo de educação adequado a essa concepção, esse discurso pode deixar espaço para a justificativa ingênua do uso de qualquer proposta. Será que uma educação bancária pode proporcionar a transformação ressocializadora de alunos privados de liberdade?

Não nos ocupamos de realizar uma definição formal e uma classificação específica para cada termo particular utilizado nos textos. Ao invés disso, atentamos para os valores preconizados por essas diferentes expressões, conforme o critério que utilizamos para a classificação dos trabalhos nesta categoria. Dentre os valores apresentados, destacamos os seguintes: *trabalho*, que suscita uma educação profissionalizante, ou voltada para o mercado de trabalho (e.g., CUNHA, 2010; ANDRIOLA, 2013; JULIÃO, 2010); *transformação*, com ideais relacionados à preparação do indivíduo para o convívio em sociedade, ou à busca por uma mudança de comportamento (e.g., MOLEDO et al., 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013; IRELAND & LUCENA, 2016); *identidade*, que de certa forma se alinha com uma ideia de transformação, pois busca a construção de uma identidade diferente ou afastada da criminalidade (e.g., VIEIRA, 2013; CANTERO, 2013); *esperança*, no sentido de que o indivíduo deve trabalhar pela reconstrução de um projeto de vida novo, de novas perspectivas de inclusão social (e.g., ONOFRE & JULIÃO, 2013; SCARFÓ et al., 2013); *cidadania*, que de certo modo busca uma conscientização dos direitos e deveres do sujeito aprisionado, ou seja, a compreensão e sujeição aos termos da lei (e.g., SILVA, 2016; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013); *integração*, tanto social quanto familiar, dando importância ao sentimento de pertencimento do sujeito a uma nova realidade, a uma nova cultura, diferente daquela ligada à criminalidade (e.g., SOUZA, 2017; BARCELOS & DUQUE, 2019); e *segurança*, manifestada pela perspectiva da redução da reincidência ao crime (e.g., JULIÃO, 2010; GOMES, 2013; MOLEDO et al., 2013; BROSENS, 2019).

É interessante constatar que esta concepção de educação está fortemente presente nos discursos dos autores de qualquer país, mesmo que acompanhados de fortes críticas, apontando as falhas do sistema carcerário em fazer valer a legislação penal. Rangel, apesar de reconhecer a importância de se investir em programas de reabilitação, destaca que os sistemas carcerários se apresentam como obstáculos a esse objetivo, conforme demonstrado no trecho a seguir:

A punição em si não resolveu a violência, nem 'reabilitou' internos, como sugerem alguns funcionários. É importante reconhecer que os educadores em prisões da América Latina estão trabalhando contra a corrente que é impulsionada pelo discurso dominante do castigo e da crise penitenciária (RANGEL, 2019, p. 804, tradução nossa).

Considerando essa contradição entre prisão e escola, visto que a prisão é antieducativa (MAEYER, 2013), podemos nos questionar: como a escola, com apenas algumas horas diárias de aula, pode competir, em condições precárias, contra 24 horas de ambiente carcerário, cultura da prisão, normas rígidas, violência e opressão? Além disso, seria possível promover a mobilidade social por meio de uma transformação cognitiva de uma pessoa com escolaridade precária e que será estigmatizada pelo resto da vida (CUNHA, 2010)? Por esses motivos, também reconhecidos pelos

autores, é que não podemos cair no discurso ingênuo de atribuir à educação um caráter salvacionista para esse ambiente, como se ela pudesse se tornar a única ferramenta capaz de promover ressocialização.

Alguns autores argumentam que o tratamento penal, quando acompanhado de programas educacionais, reduz a reincidência e ajuda a ressocializar as pessoas aprisionadas (RANGEL, 2013; GOMES, 2013; GARCÍA, 2013). Apesar do forte apelo que esse discurso possa trazer, não podemos considerar isso como garantido, uma vez que os alunos que ingressam em programas educacionais na prisão são, muitas vezes, selecionados por meio de critérios específicos, tais como: bom comportamento, ser réu primário, demonstração de interesse, entre outros. Isso pode configurar uma tendência de que os alunos destes programas são naturalmente mais propensos a se afastarem da criminalidade. Ainda assim, seria um grande erro assumir que a educação não tem nenhum papel importante no processo e deva se tornar prescindível. Pelo contrário, é primordial que tenhamos a consciência de que somente um processo educativo pode promover uma transformação verdadeira, e que, se isso não acontece é porque há alguma deficiência a ser sanada.

Ao analisar a efetividade de programas educacionais no paradigma da ressocialização, Julião (2010) apresenta dados que atribuem ao estudo uma diminuição dos índices de reincidência. Porém, os mesmos dados mostram que o trabalho apresentou resultados melhores, com uma redução maior dos mesmos índices. Essa observação contradiz as conclusões de Rangel (2019), que, a partir de outro estudo, atribui à educação uma capacidade ressocializadora maior do que o trabalho. Seria um equívoco comparar ambas as investigações de forma irrestrita, uma vez que não se considerou o tipo de educação e trabalho executados pelos sujeitos, e tampouco as diferenças de contextos e perfis investigados. Mas essa aparente contradição expõe as incertezas que a área apresenta, e a necessidade de se realizar investigações profundas sobre o assunto.

Por fim, podemos responder à pergunta “por que educar em prisões?”, dentro dessa perspectiva, da seguinte forma: porque a educação pode fornecer algumas das condições necessárias para que o sujeito privado de liberdade possa se restabelecer na sociedade após o cumprimento da pena. Estes valores nos fazem refletir se, dentro do nosso contexto penitenciário, podemos pensar na ressocialização como um objetivo concreto. Com as condições atuais dos cárceres brasileiros, esse horizonte parece estar mais distante das outras concepções apresentadas aqui.

2.4.3 Emancipação

Nesta categoria predominam as concepções da educação popular. Ela está associada a uma transformação da condição humana para além de fatores cognitivos, e compartilha valores fortemente

alinhados com a visão freireana de educação, adotada também por este trabalho. Rodrigues et al. trazem reflexões a respeito do papel da educação em prisões nessa perspectiva:

[...] a função da educação remete à humanização do atendimento, num processo que deveria ser emancipador e transformador para a superação das condições anteriores à pena, durante e depois dela (RODRIGUES et al., 2019b, p. 74).

Neste sentido, podemos notar no discurso uma clara associação desse tipo de educação com o contexto prisional. Por ter na sua essência a humanização dos sujeitos marginalizados e oprimidos, esta proposta se faz pertinente nesse ambiente. Mas é importante destacar que um processo de humanização não se caracteriza apenas em considerar os educandos como sujeitos de direitos, mas também como sujeitos de ação, protagonistas histórico-sociais.

Cabe considerar, também, a liberdade como um valor intrínseco da educação emancipadora, pois ela decorre do desenvolvimento da autonomia, isto é, da libertação das amarras que produzem situações de dependência. Obviamente não é uma proposta que esta pedagogia busque a libertação imediata de todas as pessoas privadas de liberdade de forma literal. A intenção é que os sujeitos, por meio de uma pedagogia própria, da reflexão crítica e do diálogo, possam aprender a ler a sua própria realidade, e, ao compreendê-la, vislumbrar novos horizontes, novas possibilidades e caminhos a serem trilhados.

Diferente da concepção ressocializadora, uma educação emancipadora coloca a centralidade de suas ações, a sua práxis, nos sujeitos, e não no estabelecimento ou manutenção de uma ordem social. As mesmas autoras apresentam um contraponto à ideia de ressocialização ao tratar da educação emancipadora:

É preciso que a escola cause o estranhamento, eleve a consciência política da pessoa presa e promova a reflexão sobre as imposições de um domínio hegemônico; é preciso romper com a lógica ressocializadora, pois assim também poderá romper com a lógica do capital presente na educação (RODRIGUES et al., 2019b, p. 75).

O estímulo à reflexão pode ter dois sentidos nos textos analisados. Aqueles que se alinham com os ideais de ressocialização podem trazer uma noção de que o indivíduo preso deve refletir sobre suas ações e intenções, com o objetivo de alcançar uma sustentação moral que o faça desistir da criminalidade. Enquanto que os trabalhos mais alinhados com a concepção emancipadora de educação preconizam uma reflexão crítica da sua realidade, da sua comunidade local, e da sociedade como um todo. Neste processo, o indivíduo poderá estabelecer as condições gnosiológicas que o permitirá agir sobre a sua realidade. Em suma, enquanto que a ressocialização busca uma transformação do sujeito e de suas condições cognitivas e materiais para se adaptar à sociedade, a educação emancipadora idealiza que o sujeito busque não só a sua própria transformação, mas também a transformação de sua realidade.

Uma possível resposta que esta categoria poderia fornecer para a pergunta “Por que se educar em prisões?” seria: para se alcançar justiça social por meio da emancipação dos sujeitos oprimidos. Percebe-se que este posicionamento não precisa necessariamente se direcionar ao ambiente prisional, pois a busca por justiça social se faz em todos os contextos. As especificidades que esta categoria apresenta sobretudo para o ambiente prisional podem se concretizar na prática pedagógica, nas metodologias.

É interessante notar que alguns destes valores também foram identificados em algumas das publicações internacionais fora da América Latina (e.g., GÓMEZ & PERNAS, 2013; SOLBES et al., 2013; MONTEIRO et al., 2016; BEDRIÑANA, 2013; GARCÍA et al., 2013). Em publicação de Bares, da Espanha, o autor destaca que:

Os sujeitos que estão envolvidos em projetos de inserção devem ser capazes de enfrentar o desafio de se apropriar do projeto de transformação e, com isso, assumir a perspectiva de empoderamento de que fala Paulo Freire. Isso significa ir além do modelo de superação de deficiências e reconhecer que a realidade social não muda se não mudarmos todos (BARES, 2013, p. 87, tradução nossa).

Por encontrarmos poucos artigos fora da América Latina com visões dessa natureza, acreditamos que esse alinhamento não se constitui como um paradigma bem estabelecido dessa área nesses países. O principal motivo pode ser devido às diferentes condições carcerárias pelas quais os sujeitos são submetidos. Em um país desenvolvido, com desigualdades mais tênues e condições mais humanas nos cárceres, a defesa por uma educação emancipadora parece ter menos relevância.

2.4.4 Redução de danos

Esta é a categoria que apresenta mais conexão com o contexto do cárcere, porém que recebeu a menor quantidade de menções. Tem como foco principal proporcionar aos alunos melhores condições imediatas que o permitam suportar as adversidades de sua situação de aprisionado. Ela parte, sobretudo, da perspectiva de que o cárcere contrapõe qualquer esforço educacional ou ressocializador que a pessoa presa poderia almejar. Ireland e Lucena expressam isso no seguinte trecho:

Partimos do pressuposto de que as instituições prisionais, embora sejam marcadas por processos de dominação e subjugação dos sujeitos nelas inseridos, têm uma dinâmica em que é necessário construir novas estratégias de sobrevivência, novas sociabilidades e, conseqüentemente, a aquisição de novas e diferentes aprendizagens (IRELAND & LUCENA, 2013, p. 63).

De certa forma, os valores preconizados nessa categoria se contrapõem àqueles relacionados à ressocialização. Se a prisão não apresenta as condições mínimas para favorecer um processo de ressocialização, ou pior, se ela se coloca como um espaço antieducativo, cuja cultura visa, sobretudo, a adaptação do sujeito ao cárcere, a educação, sozinha, não tem a potencialidade de contrapor estas circunstâncias. Nessa concepção, devem prevalecer, sobretudo, valores de empatia, de garantia à dignidade humana, de saúde física e mental, de segurança, e até mesmo de afeto. A afetividade, o acolhimento, são valores que podem emergir naturalmente da profissão do docente. O educador pratica sua profissão por acreditar no poder da educação, para sobreviver, mas, não menos relevante, por amor ao mundo e aos homens (FREIRE, 1977), ou, pelo menos, à sua humanidade. E isso não é diferente para o contexto carcerário. O educador também é um ser humano e, portanto, está suscetível ao sentimento de empatia por quem tem a preocupação em oferecer suporte para uma transformação educativa. Esse sentimento pode, inevitavelmente, promover práticas fundamentadas no afeto, no acolhimento e na preocupação com o bem-estar do sujeito. Onofre e Julião destacam esse fato no seguinte trecho:

O que temos assistido diante dessa realidade, é que os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços prisionais, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão social [...], pautando sua prática pedagógica pela instauração do diálogo e pela construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento (ONOFRE & JULIÃO, 2013, p. 65).

É importante frisar que essas práticas não ocorrem porque os educadores defendem os sujeitos privados de liberdade independente de suas ações, ou porque acreditam em alguma injustiça no seu aprisionamento. Elas ocorrem porque são inerentes à prática pedagógica, e são legitimadas dentro de uma perspectiva de redução de danos, de contraposição a condições antieducativas.

Efetivamente, é sugerida uma educação não apenas na prisão, mas também para a prisão, ou melhor, para os sujeitos privados de liberdade. Os artigos que demonstraram alinhamento a esta categoria trazem algumas especificidades pedagógicas para esse contexto escolar, quais sejam: aprendizagens para a convivência harmoniosa no cárcere (REESE, 2019; LIMA et al., 2019; IRELAND & LUCENA, 2013); educação voltada à prevenção de doenças (sobretudo aquelas que costumam se propagar nesse ambiente) (SILVA et al., 2016; MAEYER, 2013; RANGEL, 2013; BEDRIÑANA, 2013); noções jurídicas, para o entendimento de direitos e trâmites burocráticos para a obtenção de direitos ou “benefícios” (SILVA et al., 2016; LIMA et al., 2019; RANGEL, 2013; GÓMEZ & PERNAS, 2013, SCARFÓ et al., 2013); e até mesmo o uso da escola como espaço de “esquecimento” do cárcere (CANO, 2013). Alguns desses elementos podem se tornar ferramentas importantes na sobrevivência da pena, mas no nosso entendimento, e dos autores também, eles não podem se configurar como prática isolada, pois uma educação voltada somente à redução de danos é uma educação para a conformidade e para a alienação. Além disso, cabe ressaltar que algumas

destas práticas visam mitigar uma lacuna deixada pela negligência do Estado em garantir direitos básicos aos sujeitos privados de liberdade.

Em suma, esta categoria poderia responder à pergunta “Por que educar em prisões?” da seguinte forma: a educação pode prover ferramentas que permitam ao sujeito criar condições para uma resistência mais efetiva frente aos danos físicos, mentais e estruturais gerados pelo cárcere.

2.4.5 Direitos humanos

Esta categoria se destaca devido a sua grande predominância nos debates evocados pelas publicações da área. O acesso à educação para os sujeitos privados de liberdade pode, muitas vezes, ser questionado por diferentes grupos políticos. O apelo pelo cumprimento dos direitos fundamentais humanos e pelo respeito a seus valores acaba sendo uma das ferramentas da luta pela garantia do acesso à educação. Onofre e Julião destacam que:

...o que se propõe é ver a educação na prisão pela perspectiva dos direitos humanos, porque ela constitui um valor em si mesma, um conjunto de ferramentas e de capacidades que ampliam as possibilidades de implementação de projetos que contribuam para a inclusão social, cultural e econômica das pessoas aprisionadas (ONOFRE & JULIÃO, 2013, p. 52).

As publicações analisadas dentro dessa perspectiva podem evocar os seguintes valores: humanidade, dignidade, justiça, liberdade e direitos. Alguns destes valores poderiam ser interpretados como integrantes de outras categorias. Contudo, a interpretação e classificação dos trechos neste grupo se justifica porque eles são evocados dentro de um paradigma de garantia de direitos.

Os valores vinculados a esta categoria provêm de um debate filosófico mais abrangente, vinculado à justiça e à ética. Esse debate se faz pertinente também no contexto do cárcere devido, sobretudo, às constantes denúncias de violações de direitos humanos. De fato, a educação se constitui como um direito humano fundamental e deve ser garantida a todos os sujeitos (BRASIL, 1988). Porém, é conhecido que o seu acesso é profundamente limitado dentro das penitenciárias brasileiras. Sem a possibilidade de garantir sequer as vagas necessárias nas prisões e com a falta de agentes penitenciários que possam atender a demanda por segurança, o sistema carcerário brasileiro não dispõe de recursos para garantir educação a todos os que precisam, e não vislumbramos uma mudança desta situação tão cedo.

Cantero (2013) analisa uma proposta inteiramente pautada pelos valores dos direitos humanos, o modelo *good lives*, de *Tony Ward*. Nessa concepção, os direitos humanos podem fornecer as bases éticas e teóricas que possibilitam a “reabilitação” dos sujeitos aprisionados. Segundo o autor:

O argumento é que esses direitos podem nos ajudar, justamente, a perceber as necessidades mais humanas dos internos e, portanto, facilitar a busca por estilos de vida adequados, valores vinculados à mudança e ambientes mais respeitosos e humanos com os presos (CANTERO, 2013, p. 52, tradução nossa).

Neste caso, os valores parecem se mesclar ligeiramente com aqueles associados à ressocialização. Porém, prevalece a ideia de que no ambiente carcerário, mais do que nunca, a valorização dos direitos humanos é uma urgência a ser reivindicada por todos. Maeyer justifica essa percepção no seguinte trecho:

O direito não é dado por compaixão, mas porque é um direito. Ele não necessita de explicação alguma. É porque decidimos viver em sociedade, reconhecendo a cada um os mesmos direitos, que esta exigência moral se torna uma exigência social, jurídica (MAEYER, 2013, p. 48).

Por fim, voltando à pergunta “Por que se educar em prisões?”, estes valores, isolados, poderiam construir a seguinte resposta: porque os sujeitos em privação de liberdade são seres humanos, e educação é um direito humano fundamental.

2.5 PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Um aspecto fundamental desta investigação é o delineamento de práticas pedagógicas alinhadas aos valores preconizados pelos agentes do contexto em questão. Embora os educadores do NEEJA Nelson Mandela já possuam um conjunto de metodologias desenvolvidas e utilizadas ao longo de sua experiência na escola, o desejo de inovação, impulsionado pelas ações conjuntas do projeto, nos compele a investigar na literatura as práticas preconizadas alinhadas com nossos princípios. Por isso, realizamos um levantamento de todas as práticas pedagógicas analisadas ou sugeridas nos artigos selecionados desta revisão.

O Quadro 4 nos mostra que existem cinco artigos cujo enfoque é analisar uma proposta pedagógica. Nos chamou a atenção o fato deles representarem apenas 9% de todos os artigos selecionados, sendo que três envolvem o contexto das penitenciárias de Portugal e Espanha. Além disso, existem apenas três propostas concretas de ensino: exibição de filmes, *e-learning*, e rodas de leitura, reflexão e debate sobre literatura. Notamos que não existe de fato uma proposta metodológica exclusiva da prisão, o que reforça a ideia de que a escola nesse contexto não deve proporcionar uma experiência alinhada à prisão, mas apesar dela.

Além dos artigos voltados a esse tema, buscamos também por propostas pedagógicas difundidas no restante dos artigos da revisão. Mesmo que não seja o enfoque desses trabalhos, encontramos elementos que nos permitiram uma reflexão mais aprofundada a respeito de possíveis

práticas a serem implementadas. São aspectos preconizados para a educação nas prisões: *dialogicidade; investigação do contexto; interdisciplinaridade; flexibilização curricular; e práticas voltadas à redução de danos*. Podemos perceber que o que é preconizado aqui não são propriamente metodologias de ensino, sugerindo um modelo inspirador, mas são proposições que levam os educadores a pensarem nas suas especificidades de aplicação. A seguir, apresentaremos uma análise de cada uma das propostas apresentadas.

Leroux e Martinez (2015) analisam experiências de um cineclube no ambiente prisional. A proposta se faz na ideia de que o cinema pode se configurar como um espaço diferenciado daquele contexto, trazendo, para além de usar o filme apenas como fonte de discussões críticas, visões diferenciadas desse universo. As autoras apresentam uma concepção de atividade pela qual não se objetiva apenas a construção de um conhecimento específico, mas “*a busca por uma experiência mais estética, desinteressada, incerta e autoformadora*” (LEROUX & MARTINEZ, 2015, p. 278). Entendemos que essa prática pode, até certo ponto, estar alinhada a uma concepção de redução de danos, uma vez que, segundo elas, essas atividades constituíram uma ruptura no esquema sensível escolar-prisional. O “esquecimento” do ambiente opressivo pode ser uma forma de tornar a pena menos destrutiva. Alguns educadores do Nelson Mandela de fato se utilizam dessa prática em sala de aula, embora as exposições ocorram em menor escala, uma vez que as salas de aula dispõem de poucos alunos.

O *e-learning* é uma proposta analisada em dois artigos (MONTEIRO et al., 2016; MONTEIRO et al., 2018), e também mencionada por Gomes (2013). Essa proposta possibilita o ensino a distância e traz a inclusão digital como foco do aprendizado. Ela se fundamenta no uso de plataformas digitais, tais como: *Moodle, ILIAS e Virtual Campus*. Dentre as vantagens dessa prática, Monteiro et al. destaca “*a possibilidade de desenvolvimento de competências digitais, o trabalho em rede, o aumento da autoestima*” (2016, p. 87). Embora ela apresente resultados positivos nas experiências relatadas, não dispomos de estrutura para sua aplicação no contexto deste trabalho. De fato, essa proposta se mostra inconcebível em grande parte das penitenciárias brasileiras, uma vez que elas não dispõem sequer de vagas suficientes para pessoas, quanto mais de laboratórios de informática, ou de computadores.

Outra proposta pedagógica que emerge dos artigos é a tertúlia literária, que consiste na prática da leitura, reflexão e debate sobre obras da literatura em grupo. García et al. (2013) apresentam alguns dos resultados alcançados com essa prática dizendo o seguinte:

Os resultados relatam as consequências cognitivas e sociais positivas que a tertúlia acarretou fundamentalmente em três dimensões: transformação do contexto sociocultural na penitenciária, transformação das relações sociais e familiares dos internos e a dimensão humanizadora e criadora de sentido (GARCÍA et al., 2013, p. 143, tradução nossa).

A prática da tertúlia literária se trata, sobretudo, de uma atividade fora da escolarização formal. Por esse motivo, Godinho e Julião alertam para o perigo delas se constituírem como espaços

de caráter compensatório devido à falta de escolas nas prisões do Brasil, apesar dos seus benefícios aos praticantes (GODINHO & JULIÃO, 2019). De fato, é mais fácil manter um espaço educacional não formal dessa natureza nesses contextos do que uma escola. No Brasil, a prática da leitura nas prisões possibilita ao sujeito remir sua pena, o que possibilitou a ampliação de sua implementação nas penitenciárias. De acordo com a Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Justiça, a cada obra literária completa que a pessoa privada de liberdade ler, serão remidos 4 dias de sua pena (BRASIL, 2012). Godinho e Julião afirmam que, por esse motivo, esses espaços poderiam servir de “*prêmio de consolação, um paliativo à ausência de escolas nos estabelecimentos prisionais federais, o que constitui uma violação do direito à educação*” (GODINHO & JULIÃO, 2019, p. 84).

Encontramos também algumas práticas preconizadas de um modo geral nos artigos selecionados. Uma delas é a dialogicidade, que está ancorada aos preceitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Popular (EP). Essa prática não possui uma metodologia única e definida, mas tem por base o emprego do diálogo como ferramenta constitutiva do processo gnosiológico dos sujeitos (LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; ONOFRE & JULIÃO, 2013; VIEIRA, 2013; SOLBES et al., 2013). Ela se alinha aos valores de uma educação emancipatória, uma vez que coloca o educando na centralidade do processo educativo, não apenas como sujeito passivo, mas como sujeito autor, capaz de produzir conhecimentos em horizontalidade com o grupo envolvido.

Apesar de a dialogicidade ser uma prática sem especificidades de contextos, Onofre argumenta pela sua concretização em escolas nas prisões dizendo o seguinte:

Reconhecendo que nos espaços prisionais é fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida é dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados, é resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo - deixam de ser anônimos (ONOFRE, 2016, p. 250).

Solbes et al. (2013) também defendem a importância de se estabelecer uma relação educativa de acompanhamento com as pessoas privadas de liberdade, pois, com o conhecimento construído em conjunto nessa prática, o educador poderá pensar em um plano de trabalho com conteúdos voltados ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito desse contexto (SOLBES et al., 2013). Na etapa de reconhecimento, descrita adiante, relatamos algumas experiências alinhadas com essa prática no contexto do NEEJA Nelson Mandela. Acreditamos que os valores legitimados pelos educadores da escola estão alinhados com métodos dialógicos e, portanto, buscamos aprimorar esta prática ao longo da implementação do projeto.

Outra prática sugerida por alguns dos autores foi o que chamamos de investigação do contexto, que se trata de uma proposta de análise dos diversos aspectos sociais e individuais que se fazem presente na vida dos educandos (ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2013, 2015, 2016; JULIÃO,

2016; MAEYER, 2013; CANO, 2013; SOLBES et al., 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013; SCARFÓ et al., 2016; PENNA et al., 2016; RODRIGUES & OLIVEIRA, 2019). Essa ideia tem objetivos alinhados com a dialogicidade, uma vez que ela permite ao educador obter um conhecimento a respeito da realidade dos educandos, tanto do cenário intramuros quanto da sua realidade antes do aprisionamento. Ela possibilita, dessa forma, que o educador realize um distanciamento entre as visões de mundo dos educandos e as suas realidades, abrindo espaço para uma análise crítica dialógica da mesma. Assim como as outras práticas, não há uma orientação específica para essa metodologia. Onofre (2015; 2016) sugere uma investigação de eixos temáticos, de forma que o grupo de educadores possa reconhecer os temas significativos dos educandos e, a partir deles, trabalhar novas propostas.

Um projeto emancipatório de educação pode utilizar a investigação de contexto para possibilitar a construção de novas perspectivas de transformação para a vida pós aprisionamento. Trata-se de uma visão que supera o conceito de ressocialização, visto que busca estabelecer, para além de uma inserção ou adaptação, a compreensão crítica de uma realidade com o fim de transformá-la (ONOFRE & JULIÃO, 2013). É por esse motivo que consideramos essa metodologia, junto a dialogicidade, uma proposta factível no contexto prisional. Ainda assim, devemos entender os limites dessas práticas, estabelecidos pelo aprisionamento. A sua aplicação de forma isolada não promove milagres. A sala de aula em uma penitenciária é marcada por características que dificultam o entendimento do grupo de educandos como uma comunidade, quais sejam: heterogeneidade de histórias e culturas, alta rotatividade de alunos, normatividades impostas, e cerceamento de liberdades (LAFFIN & NAKAYAMA, 2013). Isso traz especificidades metodológicas que exigem muita reflexão por parte dos educadores. Ao longo de algumas aulas no NEEJA Nelson Mandela, buscamos realizar uma investigação contextual com algumas turmas da escola, processo detalhado na seção de implementação do primeiro ciclo da pesquisa-ação desta dissertação.

Outra proposta encontrada nos artigos é a *interdisciplinaridade*, composta pelo trabalho conjunto das diferentes Áreas do Conhecimento a fim de se atingir objetivos comuns (JULIÃO, 2016; JULIÃO, 2010; ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; BONATTO & BRANDALISE, 2019; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013). Trata-se de uma importante ferramenta pedagógica porque, além de promover a integração dos conhecimentos, permite o constante diálogo e reflexão por parte dos educadores a respeito de suas práticas. Essa organização também pode promover uma atitude positiva por parte dos educandos, uma vez que práticas integradas podem passar um senso de dedicação por parte dos educadores, superando a concepção do “cada um por si”.

A prática interdisciplinar não se restringe apenas à cooperação das disciplinas ministradas pela escola, mas pode se estender aos diferentes setores voltados à promoção de direitos na penitenciária. Onofre e Julião chamam a atenção para esse fato no trecho abaixo:

Construir uma comunidade de aprendizagem indica o compartilhar ações de todos os envolvidos com a unidade educativa – seja o diretor da prisão, o diretor de educação, o diretor de trabalho, o agente penitenciário, o professor, o psicólogo, o

assistente social, o advogado, os envolvidos com religião e com outras atividades formativas, que devem delinear de maneira colaborativa e interdisciplinar a construção do projeto de vida com o aprisionado, respeitando sua trajetória de vida e expectativas presentes e futuras (ONOFRE & JULIÃO, 2013, p. 65).

Isso implica a necessidade de amplo diálogo entre os diferentes agentes do contexto e de disposição para reflexões críticas a respeito dos valores a serem seguidos por todos. O constante debate sobre valores, práticas e objetivos de curto, médio e longo prazo, são essenciais para a organização de uma comunidade educadora que se contrapõe à lógica punitivista. Por defendermos a importância da interdisciplinaridade, optamos por implementá-la nos planejamentos pedagógicos com os professores do NEEJA Nelson Mandela, cuja descrição será efetuada mais adiante.

As peculiaridades do contexto educacional na prisão compelem os profissionais a adotarem uma *flexibilização curricular* (ONOFRE, 2015). É um equívoco querer utilizar um currículo de escola regular tradicional em um ambiente com constantes trocas de alunos e diversidade de perfis, e esperar, com isso, uma transformação significativa na vida do sujeito privado de liberdade (PASSOS & MILLER, 2015; CARVALHO, 2016; JULIÃO, 2016; ONOFRE, 2016; SCARFÓ et al., 2013). A disponibilidade para a flexibilização curricular se alinha às três metodologias descritas anteriormente: dialogicidade, investigação do contexto e interdisciplinaridade. De fato, a constante interação e reflexão em conjunto com os educandos em um processo dialógico e investigativo é o que ditará quais conhecimentos deverão ser mobilizados, processo guiado pela curiosidade epistemológica. Além disso, em uma proposta interdisciplinar, os educadores devem estar abertos a tratar de temas para além dos conhecimentos de seu currículo habitual.

Um currículo flexível permite, acima de tudo, o desenvolvimento de conhecimentos significativos pelos educandos (ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2015, 2016; ANDRIOLA, 2013; LIMA et al., 2019; SOLBES et al., 2013). Conhecimentos que podem, inclusive, auxiliar na redução de danos provocados pelo encarceramento. As práticas dessa natureza se alinham às especificidades pedagógicas expostas anteriormente (Seção 5.4.4 Redução de danos) e também foram incorporadas pela presente investigação.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A REVISÃO DA LITERATURA

Embora ainda escassa e buscando maior visibilidade no meio acadêmico, a literatura sobre educação em prisões nos últimos anos tem focado em diversas questões teóricas, mas, sobretudo, na defesa da educação como direito humano fundamental, independente do papel que ela possa ter no cárcere.

A ideia mais evidente nos trabalhos selecionados é a de que a escola e a prisão se apresentam com princípios contraditórios nesse ambiente, ainda que a primeira seja subordinada à

segunda. O papel da prisão, na prática, é punir, e a educação acaba intervindo contra essa lógica antieducativa da forma que pode e com os poucos recursos disponíveis.

Os valores legitimados pela literatura são diversos. Alguns deles buscam evitar a associação da educação com o ambiente carcerário, numa tentativa de prevenir um estigma ao sujeito aprisionado. Os valores alinhados a essa compreensão estão relacionados à escolarização e à emancipação. Ainda assim, deve-se reconhecer que nenhuma concepção consegue desvincular-se totalmente de seu contexto de aplicação. As metodologias que seguirem esses valores deverão estar inevitavelmente adaptadas a uma sala de aula na prisão. Outros valores se relacionam fortemente com o contexto prisional, são aqueles associados à ressocialização, à redução de danos e aos direitos humanos.

Quanto à incorporação desses valores, não podemos afirmar que somos integralmente alinhados a uma ou outra concepção. Alguns desses valores podem possuir intersecções, outros podem se confundir dependendo das definições utilizadas. Alguns autores poderiam argumentar que um processo emancipatório de educação poderia promover a ressocialização do sujeito, por exemplo. Por esse motivo, devemos pensar em uma hierarquia de valores, que serão mobilizados e definirão a ordem de importância das propostas de ação pelo sujeito. Ao longo do reconhecimento e de diálogos com os professores do NEEJA Nelson Mandela, identificamos os valores reconhecidos na literatura. São eles, por ordem de importância: emancipação; redução de danos; escolarização; direitos humanos; e ressocialização.

Já as práticas pedagógicas reconhecidas nos textos são escassas e gerais. Quase não existem análises de metodologias específicas ou experiências concretas empregadas e detalhadas por educadores na prisão. Algumas são retratadas em prisões de outros países com condições muito distintas. Isso pode gerar um abismo entre as práticas do educador na prisão e a teoria produzida na academia. Um educador que desejar consultar práticas escolares realizadas na prisão pode acabar se frustrando e tendo que refletir por conta própria sobre a sua prática.

Um aspecto que nos chamou a atenção foram as diferenças entre as produções da América Latina e da Europa. Sobre as prisões da Europa, são discutidas questões relacionadas à organização escolar, metodologias com uso de tecnologias, ensino superior, e barreiras ao acesso escolar por parte dos sujeitos privados de liberdade. Não há discussões a respeito de condições subumanas no cárcere, superlotação, e falta de recursos ou de fomento à educação por parte do Estado. Acreditamos ser esse um dos motivos pelos quais a literatura no Brasil não conseguiu avançar ou se diversificar muito nos últimos anos. É difícil se atingir um avanço nesse sentido quando ainda se luta pela garantia de um direito fundamental e ainda se constata uma realidade extrema nas prisões do Brasil.

Ao longo da leitura, identificamos diversos desafios que se apresentam para a sociedade ao lidar com o sistema carcerário. São necessárias políticas públicas amplas de acesso à educação, um plano nacional de tratamento penitenciário, e uma maior aproximação entre a sociedade e a prisão. Não podemos abandonar esse sistema e esperar que não ocorram consequências nocivas para a

sociedade, sem mencionar a crise humanitária. Essa aproximação deve acontecer por diferentes meios. As universidades, por exemplo, podem fornecer suporte na produção de conhecimentos nas diversas áreas do saber, orientar políticas públicas, e fomentar aplicações práticas inovadoras no meio escolar. Nesse sentido, esta pesquisa se faz pertinente por buscar uma aproximação com o meio escolar de forma duradoura e significativa.

Por fim, acreditamos que esta revisão de literatura obteve respostas para as questões específicas da revisão apresentadas no início da seção. Mas também nos auxiliou na resposta às questões específicas ii) e iii) desta dissertação, o que nos auxiliará nas discussões orientadas ao planejamento e execução do primeiro ciclo da pesquisa-ação.

3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS EM PRIVAÇÃO OU RESTRIÇÃO DE LIBERDADE

Nesta seção, buscamos contextualizar o cenário atual do sistema penitenciário brasileiro e da educação ofertada nas instituições penais. Pretende-se, com isso, ampliar o nosso entendimento a respeito dessas áreas e fornecer um contexto para os estudos a serem efetuados posteriormente.

3.1 O SISTEMA CARCERÁRIO

O Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo, com quase 700 mil pessoas aprisionadas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, com mais de dois milhões, e da China, com 1,7 milhão (WPB, 2018). Em termos relativos, temos cerca de 315 apenados para cada 100 mil habitantes (SISDEPEN, 2020). Segundo a World Prison Brief, ocupávamos a 26ª posição, entre 222 países, em um ranking de pessoas encarceradas per capita, construído com dados de abril de 2019 (VELASCO & REIS, 2019). A Figura 3 apresenta a evolução do número de pessoas aprisionadas, o número de vagas em penitenciárias, e o *deficit de vagas* ao longo dos últimos anos. Ela mostra que a taxa de encarceramento possui um crescimento contínuo desde o início do século, sendo que o número de aprisionamentos vem aumentando a uma proporção maior do que o crescimento populacional (SISDEPEN, 2020). Ademais, embora o número de vagas nas prisões brasileiras tenha mais do que dobrado desde 2005, o *déficit* de vagas cresceu, e o sistema penitenciário, hoje, possui mais de 230 mil ocupações a mais do que vagas (ibid.). Esse comportamento de ascensão mudou no último ano, com o advento da pandemia, apresentando uma diminuição na taxa de encarceramento. Apesar disso, a superlotação ainda persiste e não há perspectivas de que essa melhora persista após o controle da doença.

Hoje, o sistema carcerário possui 10 vagas para cada 15 pessoas aprisionadas. Apesar disso, observa-se um investimento insuficiente no provimento de condições mínimas para o abrigo de apenados por parte do Estado, com incontáveis casos de violações dos direitos humanos nas penitenciárias do país (GUIMARÃES & NUNES, 2018). O problema se agrava quando examinamos os índices de reincidência no crime, atribuídos à população carcerária. Em pesquisa publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2015, cerca de 24,4% dos apenados são reincidentes legalmente, ou seja, condenados por um novo crime até cinco anos após a extinção da pena anterior (IPEA, 2015). A CPI do sistema carcerário, realizada em 2009, relata uma taxa de reincidência penitenciária média de 70%, que ocorre quando o egresso retorna à penitenciária por condenação ou por medida de segurança (BRASIL, 2009). Esses dados demonstram um problema

preocupante e fomentam um amplo debate sobre as políticas públicas que poderiam ser eficazes na prevenção do crime e na reforma do sistema penal como um todo.

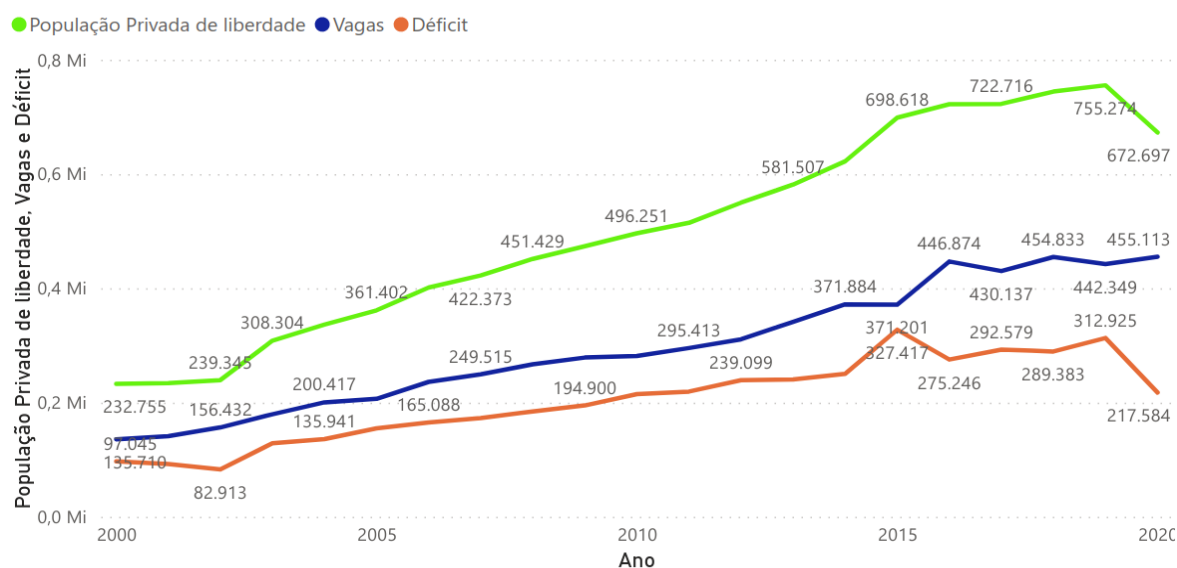


Figura 3: Evolução do número de pessoas privadas de liberdade, vagas e *déficit* ao longo do século XXI. Fonte: SISDEPEN, 2020.

A prisão é uma instituição social histórica. Foucault (1977) traz reflexões a respeito do surgimento e das concepções atreladas às instituições prisionais. Para o autor, a origem do modelo atual de prisão está no fim do suplício como punição, no final do século XVIII. Os carrascos deram lugar aos técnicos: juristas, agentes penitenciários, psicólogos, etc.; e a punição pela dor deu lugar à punição pelo controle do tempo e espaço. A lógica do tratamento penal que dá origem a concepções ainda atuais reproduzidas nas prisões é a de que se deve aprisionar para corrigir, em um processo de adestramento dos corpos por meio da forte vigilância e da arquitetura repressora (ibid.).

Nesse sentido, Goffman (1974) se aproxima das ideias de Foucault ao trazer o conceito de *Instituição Total*. Nesse tipo de instituição, “*um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada*” (GOFFMAN, 1974, p. 11). O autor descreve que a *Instituição Total* tem sobre o sujeito um efeito de “desculturamento” para a vida social, em um processo de “mortificação do eu”³.

O número de pessoas aprisionadas no Brasil pode nos fazer perguntar o porquê temos a terceira maior população carcerária do mundo, mesmo sem ter a terceira maior população mundial. Para responder a tal questionamento, podemos explorar alguns elementos destacados por Wacquant (1999), que faz uma análise profunda a respeito do encarceramento em massa ocorrido nos Estados Unidos entre os séculos XX e XXI. Nessa época, as administrações públicas, compostas

³ Segundo o autor, ao chegar na instituição, o sujeito é despido do apoio dado pelas disposições sociais estáveis do seu mundo doméstico. A partir disso, dá-se início a uma “*série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu*” (GOFFMAN, 1974, p.24).

majoritariamente pelo partido republicano, implementaram políticas de *tolerância zero* para lidar com o aumento da criminalidade relacionada, sobretudo, às drogas. Com a mobilização de grandes recursos e a renovação dessas políticas de combate violento e rigoroso à criminalidade, os Estados Unidos viu sua população carcerária crescer vertiginosamente (ibid.). Podemos traçar paralelos entre o que ocorre nos Estados Unidos e no nosso país. O Brasil adotou um modelo semelhante ao do estadunidense, principalmente na questão da guerra às drogas, mas, diferente dos EUA, sem a mobilização dos recursos necessários para a manutenção desse sistema. O resultado não é somente o encarceramento em massa, mas a superlotação, que acaba criando ambientes carcerários abarrotados de pessoas, e dominados pelas organizações criminosas, sem controle nenhum do Estado. Essa situação nos faz questionar o verdadeiro papel das penitenciárias brasileiras. Se um sujeito é preso e acaba sendo aliciado a uma facção devido às dependências que criou na prisão, o papel do Estado foi de fortalecer a atividade criminosa, e não combatê-la.

De acordo com o SISDEPEN (2020), a maior parte da população carcerária é composta por homens (97%); jovens (60% tem idade entre 18 e 34 anos); e pessoas pretas ou pardas (66%). Esse último dado diverge da realidade extramuros. Segundo o censo do IBGE (2012), a população brasileira é composta por cerca de 50% de pessoas pretas ou pardas. Essa divergência revela uma profunda contradição de origem histórica em nossa sociedade. O racismo estrutural e a desigualdade presentes em nossa sociedade possuem implicações inegáveis no sistema carcerário. A segregação imposta em nossa sociedade pelos poderes hegemônicos nos impele a buscar pela superação dessas contradições.

Torna-se essencial a ampliação de debates com a perspectiva de reforma do sistema penal. A sociedade deve buscar se responsabilizar por esse problema e traçar novos rumos. Angela Davis, por exemplo, traz o *abolicionismo penal* como uma possibilidade de horizonte a ser perseguido, onde imaginaríamos alternativas ao encarceramento (DAVIS, 2018).

Muitas são ainda as dúvidas sobre como podemos proporcionar uma verdadeira transformação do sistema carcerário, superando uma perspectiva punitivista com a garantia do bem-estar social. No entanto, temos clareza que tal transformação passa pela suspensão imediata das violações de direitos humanos frequentes nesses ambientes. A educação é um desses direitos e faz parte da nossa luta a sua garantia a toda a população, inclusive aquela privada de liberdade. Se desejamos implementar um sistema que busque harmonia social, devemos começar a tratar os sujeitos privados de liberdade como sujeitos de direitos.

3.2 A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Com a promulgação da Lei de Execução Penal em 1984, elaborada antes da Constituição Federal de 1988, a assistência educacional passa a ser um dever do Estado e objetiva “*prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade*” (BRASIL, 1984, p. 1). O texto também decreta a obrigatoriedade da educação básica na prisão, embora não estabeleça detalhes sobre como essa implementação ocorreria. Desde então, a educação em prisões passou a ter um papel de agente ressocializador, com vistas a combater a reincidência e transformar o comportamento do apenado para que ele se “ajuste” por conta própria à sociedade extramuros, mesmo que permanecendo na marginalidade. Rodrigues et al. (2019b, p. 69) destacam que a legislação prisional defende uma ideologia velada, que acaba impondo a “*hegemonia econômico-ideológica com vistas a manter a dominação e impedir qualquer reação contrária ao próprio controle*”.

Desde a redemocratização política no Brasil, a Constituição Federal de 1988 atribui ao Estado e à família a responsabilidade pelo provimento da educação, a qual passa a ser um direito de todos (BRASIL, 1988). Embora essas medidas visassem garantir o acesso universal à educação, não foram traçados planos concretos para a sua realização em âmbito nacional dentro das prisões, ficando isso a cargo das penitenciárias e suas respectivas secretarias estaduais.

Após alguns avanços tímidos na implementação de escolas em prisões, o Decreto nº 7.626 de 2011, por meio da implementação do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), divide a responsabilidade pela ampliação da oferta de educação em estabelecimentos penais entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Justiça (MJ), com tarefas específicas para cada órgão (BRASIL, 2011). Isso permitiu uma maior articulação entre as entidades e a proposição do desenvolvimento de Planos Estaduais de Educação nas Prisões, com metas e estratégias a serem traçadas individualmente pelos estados brasileiros. Esses planos, elaborados de forma independente pelas secretarias de cada estado, contemplam metas para a criação de novas escolas e turmas de EJA em estabelecimentos penais, bem como a implementação de programas educacionais de alfabetização, remição pela leitura, bibliotecas e de exames nacionais de certificação.

Em 2013, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) com uma seção dedicada à oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa ação foi um importante avanço na ampliação e regulação da oferta da educação em ambientes prisionais e traz, em seu texto, perspectivas, sobretudo, humanistas.

Atualmente no Rio Grande do Sul, contexto desta investigação, a educação é ofertada, principalmente, por meio de Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), também conhecidos como Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular (NEEJACP). Os primeiros registros de atuação de NEEJA no estado datam de 2002, onde essas

escolas tinham o papel de ofertar exames supletivos fracionados “a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, que realizou ao longo de sua vida pessoal, profissional e escolar” (Rio Grande do Sul, 2015). Já em 2013, os NEEJAS foram fortalecidos, com formações continuadas dos profissionais da educação e criação de novos núcleos. Em 2015, o estado contava com 19 NEEJA implantados e mais oito em fase de tramitação (ibid.).

Embora sejam visíveis os avanços direcionados para a oferta de educação em penitenciárias nos últimos anos, o panorama atual nos mostra que ainda não estamos próximos de contemplar esse direito para a demanda atual da população carcerária. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2017⁴, aproximadamente 89% das pessoas encarceradas não possuíam o Ensino Médio completo (INFOPEN, 2017). Hoje, apenas 16,5% da população carcerária está registrada em alguma atividade educacional, seja na educação básica ou até mesmo em programas de incentivo à leitura (SISDEPEN, 2020). No Rio Grande do Sul esse último índice cai para 6,8%, sendo o quarto pior entre todos os estados do Brasil (Maranhão é o estado com maior oferta de educação, com 55,9%) (ibid.).

Fica claro a necessidade de ampliação da oferta de educação nas penitenciárias para que passe a valer esse direito constitucional. O que se observa, entretanto, são estabelecimentos penais sem a capacidade estrutural e operacional para isso. Celas superlotadas; falta de salas de aulas; construções projetadas sem planejamento para a oferta de educação ou outras assistências; material escolar insuficiente; funcionários e professores, quando existentes, sem o devido suporte institucional; e ambientes de contínua repressão, violência e medo; são algumas das barreiras que as instituições penais ainda precisam superar antes de começarmos a ter uma política efetiva de (re)inserção social de pessoas privadas de liberdade (SOUZA, 2019).

O debate sobre o papel da educação em prisões é amplo e complexo. Entretanto, enquanto as estruturas sociais continuarem a conservar um sistema disfuncional como o sistema prisional, ainda teremos que retornar ao velho debate a respeito do acesso à educação nos estabelecimentos penais. Para isso, podemos cair muitas vezes nos argumentos legais, fazendo com que acabemos defendendo visões de mundo contraditórias, implícitas nas leis e nos documentos legais (COSTA & FIGUEIREDO, 2019). É importante que, em nossa prática, saibamos nos posicionar entre a defesa do amplo acesso a uma educação de boa qualidade, principalmente para populações marginalizadas, como a carcerária, e a luta pela reestruturação do sistema penal, contra a lógica hegemônica de criminalização da pobreza (WACQUANT, 1999).

Quanto às práticas pedagógicas já estabelecidas nas escolas em prisões, observações efetuadas nesta pesquisa e relatos encontrados na literatura nos mostram que a atuação dos professores nessas escolas é baseada, sobretudo, em suas experiências prévias, como o ensino tradicional em escolas de educação básica e EJA, e em sua prática cotidiana (DUARTE & PEREIRA, 2018, 2019; ONOFRE, 2012). Atividades de formação, quando existem, pouco se relacionam com o contexto de trabalho desses docentes. Por consequência, o ensino dentro da escola na prisão acaba

4 Não foram encontradas informações a respeito desses indicadores para uma data mais recente no SISDEPEN (2020).

por se estabelecer como uma prática predominantemente tradicional, com conteúdos curriculares da educação básica e metodologias baseadas em aulas expositivas.

A população prisional é muito diversificada. São pessoas vindas de diversos contextos, condenadas por todo tipo de crime (VIEIRA, 2013; LAFFIN & NAKAYAMA, 2013). Não podemos pensar em um sistema de educação e, mais amplamente, num suposto sistema de ressocialização que não considere condições específicas de cada pessoa presa. Será que a escola regular, oferecendo aulas para todos sem diferenciação, poderia fazer alguma diferença na socialização dos educandos?

Embora os próprios educadores reconheçam a necessidade de se reavaliar as práticas docentes dentro do contexto prisional, são raras as políticas sólidas de formação continuada de professores, cabendo toda a responsabilidade de se aprimorar ao próprio profissional, já em exercício da profissão (ANDRIOLA, 2013). É neste cenário que políticas públicas e ações institucionais se mostram tão fundamentais no processo de formação de professores da educação em prisões e, por consequência, na promoção de uma educação adequada a esses contextos. Em vista disso, esta pesquisa vem ao encontro dessa necessidade, buscando aproximar a universidade à escola na prisão e visando facilitar a transformação das práticas educativas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire é o educador brasileiro de maior prestígio no mundo. Suas obras e suas visões não são apenas relevantes para o meio acadêmico, pois atribuem um protagonismo aos sujeitos historicamente marginalizados, aos oprimidos do mundo (FREIRE, 1977). Nessa concepção, a educação não trata apenas da construção de conhecimentos; trata de olhar para o indivíduo e de perceber os seus anseios, o seu lugar no mundo, a sua história; e o percebendo como sujeito, promover a sua visão de si como sujeito capaz de transformar o mundo. Trata-se de uma pedagogia emancipatória que não se omite perante as injustiças sociais, que busca combatê-las por meio da busca pela comunhão do homem pelo bem comum. Segundo Freire:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1977, p. 39).

O conhecimento teórico gerado na educação emancipatória deve trazer um aprofundamento crítico sobre a realidade imediata, mas também as capacidades e intencionalidades para se agir nela, na busca por uma práxis, ou seja, pela ação reflexiva; afinal, teoria sem prática é doutrinação, e a prática sem consciência crítica é ativismo vazio.

O autor explicita a contradição entre oprimidos, sujeitos condicionados e submetidos ao domínio dos poderes hegemônicos; e opressores, sujeitos que detém os privilégios de uma sociedade desigual (FREIRE, 1977). Nessa separação, cabe ao oprimido a busca pela humanização e libertação de ambos, sem a intenção de tomar o lugar do opressor. É por esse motivo que a libertação verdadeira, na busca pelo Ser Mais, só ocorre com consciência crítica e política, do contrário, o sistema apenas se repetirá e os papéis serão invertidos.

Por ser engajada na luta contra as injustiças sociais, a pedagogia freireana sempre estará do lado dos oprimidos do mundo e sempre buscará combater os mecanismos hegemônicos das classes dominantes. Mecanismos esses que propagam as desigualdades e promovem a exploração dos mais desfavorecidos. No campo da educação, o principal agente reprodutor das concepções hegemônicas é a educação bancária (FREIRE, 1977). Nesse tipo de abordagem pedagógica, o aluno não possui voz em sala de aula, mas deve apenas ouvir o professor em um processo passivo de transferência de conhecimento. Nessa visão, a realidade é dada como fixa e imutável, restando ao aluno apenas a sua assimilação e a sua adaptação às condições impostas de acordo com a sua classe. Destaca-se, portanto, a impossibilidade de se educar sem um viés ideológico e político, pois ao deixar de se posicionar em relação às injustiças de nossa sociedade, o educador estará fatalmente se alinhando à concepção dominante, aos opressores. Resta ao educador, portanto, tomar uma importante decisão:

educar pela libertação das amarras que nos aprisionam a um destino de submissão, ou servir de ferramenta às classes dominantes e educar para a conformidade. O autor destaca o seguinte em seu texto:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” - como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 1977, p. 84).

Para que o sujeito possa buscar a transformação da sua realidade, ele deve transformar a si mesmo; isso implica o conceito de inacabamento, de *inconclusão*. Se o sujeito se vê como ser acabado, como sujeito concluído, ele não terá novas perspectivas de mudanças concretas, e a sua realidade lhe parecerá imutável, natural, ou determinada (FREIRE, 1977). A educação defendida por Freire busca trazer a consciência de sujeito inconcluso aos educandos, em um processo de identificação e localização histórica da sua atuação social em um processo humanizador.

A busca pela emancipação envolve, primeiramente, a obtenção de uma visão *crítica* sobre a realidade objetiva. Seguindo o autor, “*quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente*” (FREIRE, 1977, p.42). Aqui, a pedagogia freireana toma concretude, pois ela pode se inserir no espaço educativo no sentido de facilitar o entendimento das diferentes realidades. Isso implica o que o autor chama de *distanciamento* do mundo vivido, em que o educando vislumbra a sua própria realidade na posição de observador externo (ibid.). Isso possibilita problematizar e decodificar o mundo criticamente, em um processo de redescoberta da própria capacidade transformativa dessa realidade. Esse processo gera a expectativa pela mudança, a vontade de superação na busca pelo Ser Mais (ibid.).

Esse processo de exposição crítica da realidade pode ocorrer por meio do uso de *temas geradores*, ou *significativos*, que constituem a base do conteúdo programático da educação. Esses temas são um reflexo das visões de mundo dos sujeitos de um determinado contexto, seus anseios, dúvidas, esperanças e desesperanças (FREIRE, 1977). O processo de identificação dos temas significativos constitui uma das bases práticas fundamentais da pedagogia freireana e é essencial para a geração de debates dialógicos profundos a respeito da realidade imediata do educando. Nesse sentido, a educação deve promover um espaço de fala para os educandos, ela deve ser *dialógica*, permitindo que o sujeito se reconheça e se situe no mundo por meio da sua voz (ibid.). É mediante a palavra do educando e da investigação do seu contexto que o educador deve desenvolver a base

para a sua prática pedagógica. Por ser dialógica e crítica, educando e educador fazem parte do mesmo processo de construção de conhecimento, ambos ensinam e aprendem conjuntamente (ibid.).

O processo de investigação conjunta deve trazer à tona as “situações-limites” dos educandos, ou seja, os obstáculos que se impõem na sua realidade, e os condicionam a sua situação de opressão instaurada (FREIRE, 1977). Somente por meio da reflexão crítica de sua condição e de uma atitude esperançosa voltada à superação dela é que o educando poderá buscar sua liberdade de fato. A apreensão dessa realidade deve ocorrer de forma ativa, deve surgir também da fala do educando, pois, ao legitimar os problemas sociais do seu meio, este poderá se tornar engajado na luta pela sua superação. Esse processo, portanto, deve ocorrer na interação com o educando.

Nesse processo de investigação e distanciamento por meio do diálogo, educandos e educadores deverão buscar pela síntese dos fatores determinantes de sua realidade por meio da exploração e da solução das contradições apresentadas nos debates. Por ser processo dialético, os sujeitos encontrarão no diálogo um processo de autorreconhecimento e autoconsciência. Esse processo não tira a importância do educador no meio escolar, ou da mobilização de conhecimentos já construídos. Segundo Freire:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996 p.86).

Assim, mesmo estando na posição de autoridade na sala de aula, estimulando debates de temas significativos, o educador nessa concepção deve promover o respeito a posicionamentos contrastantes e não deve ser autoritário (FREIRE, 1977).

A busca pela superação das situações de opressão envolve a contínua busca por *autonomia*, ou seja, pela libertação das diferentes amarras sociais que condicionam e sequestram a nossa ação no mundo, gerando situações de dependência. Faz parte, portanto, da pedagogia emancipatória a identificação dessas situações e a busca pela sua libertação, individual e coletiva.

Nessa busca por autonomia, o educador tem o papel de estimular a mobilização dos conhecimentos necessários para novas compreensões de mundo e para as possibilidades de ação. Esse processo deve gerar no educando uma “curiosidade epistemológica”, que será a base para o engajamento na busca por esses conhecimentos (FREIRE, 1977).

A dimensão prática dessa pedagogia expõe algumas características importantes da pedagogia emancipatória. Por ela se tratar de um processo de contínua luta contra as situações de opressão em um sistema de poderes, deve ser metódica e rigorosa, no sentido de se buscar uma práxis eficaz sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1996). Nessa rigorosidade, o autor também destaca a importância da pesquisa para o processo educativo, atribuindo ao educador também um

perfil de pesquisador, mas no sentido de superar a sua “ingenuidade epistemológica” na busca pela “curiosidade epistemológica” (ibid.).

Alguns autores assumem as ideias de Paulo Freire como um referencial metodológico da pesquisa-ação, ou mesmo como uma das propostas do paradigma de pesquisa-ação originada na América Latina (TRIPP, 2005; THIOLENT & COLETTE, 2004; TEIXEIRA & NETO, 2017). Em nossa concepção, apesar de Freire oferecer uma base sólida para ideologias transformativas, suas concepções, valores e visões de mundo se estendem para além de propostas metodológicas. Entendemos que ele se estabelece como um teórico da educação, propondo diálogos que não apenas questionam *como educar*, mas também *o que é educação e por que nos educamos* (FREIRE, 1977).

Frente ao exposto até aqui, podemos sintetizar os valores que julgamos mais significativos de uma educação freireana, que também poderíamos chamar de emancipatória, nos seguintes itens: humanização; criticidade; autonomia; liberdade; justiça social; e práxis. Os seus significados foram adotados por esta pesquisa com a finalidade de atribuir sentido e guiar as nossas ações.

Todas esses valores imputam à educação freireana um papel emancipatório de aquisição e construção de consciência crítica e engajamento pela justiça social, não apenas local, como em comunidades, mas ela é capaz de promover no educando o engajamento pelas lutas humanitárias na sociedade. Isso vem de uma característica humana que entendemos ser inerente a todos, mesmo que em alguns casos não se manifeste de maneira explícita. Isso tudo implica que o sujeito emancipado, que luta por justiça social, tem, acima de tudo, amor pela humanidade.

Entendemos, que os valores de uma educação emancipatória de que nos apropriamos devam ser universais. Portanto, achamos que é importante promovê-los em todos os contextos escolares, inclusive no prisional. Dessa maneira, se faz pertinente para o nosso trabalho a relação desses valores com uma educação realizada no ambiente carcerário. A próxima seção busca analisar algumas das implicações da educação emancipatória para sujeitos privados de liberdade.

4.1 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

Para alguns, pode parecer contraditório a luta pela emancipação de sujeitos que provocaram danos, muitas vezes irreparáveis, a outros sujeitos, principalmente quando consideramos como um dos valores fundamentais dessa educação a justiça social. Algumas pessoas cometem crimes que, se estivéssemos no lugar da vítima, jamais pensaríamos em assumir um papel que pudesse ser favorável na vida do autor desse crime. De fato, poderíamos até buscar pelo oposto disso. Então, por que defendemos essa educação no sistema carcerário? Seria um desrespeito com as vítimas, ou com a sociedade?

A concepção popular e ingênua a respeito do sujeito privado de liberdade é a de que se ele está preso é porque ele tem qualidades inerentemente ruins (GODINHO et al., 2020). Esse estigma atribuído pela sociedade individualiza a culpa; ajuda a legitimar a negação de direitos e a punição. Concordar com essa ideia implica ignorar os fatores históricos e estruturais determinantes de nossa sociedade para o encarceramento. Seria assumir, por exemplo, que a população negra, maioria nos estabelecimentos penais, possui algum traço inerentemente transgressor.

Uma educação emancipatória tem como fundamento a busca por justiça social. Isso implica uma conscientização conjunta das populações oprimidas na busca pela superação de suas situações de opressão. A população carcerária, além de constituir uma população oprimida, faz parte de nossa sociedade e, de um modo geral, e em função do seu meio social, possui todas as qualidades e potencialidades para contribuir com essa luta. São, afinal, seres humanos. Portanto, se buscamos uma sociedade justa para todos, devemos buscar a conscientização crítica e o engajamento político de todos.

A própria luta pela educação emancipatória nesses espaços se constitui em um processo de luta por uma sociedade mais justa (GODINHO et al., 2020). Em uma sociedade igualitária que promova a garantia de direitos a toda a população, contra a lógica neoliberal, o paradigma penal seria remodelado e não haveria espaço para a prisão nos moldes atuais.

A nossa atuação nesse contexto não pode adotar uma perspectiva individualista, que responsabiliza e pune unicamente um indivíduo pela ocorrência do crime. Ao contrário disso, precisa assumir o papel de promover o direito fundamental de educar para a libertação, para a conscientização crítica. O educador, apesar de humano e sensível à ação do outro, não deve se colocar na posição de julgador, ainda mais em um ambiente em que os sujeitos já foram submetidos ao controle do Estado. O seu papel é social, e para com a sociedade.

O perfil dos sujeitos privados de liberdade é heterogêneo, com pessoas originárias de diversos contextos, condenadas ou não por diversos crimes, mas todas ocupando o mesmo espaço. Essas características fazem com que esse contexto não se constitua como uma comunidade coesa, com exceção das organizações criminosas que dominam algumas penitenciárias. Por esse motivo, qualquer investigação temática realizada em um ambiente escolar na prisão só poderá trazer temas de duas naturezas: aqueles relacionados à realidade carcerária; e aqueles relacionados à realidade extramuros, que pode ser específica para cada sujeito.

Nesse sentido, precisamos ter a consciência de que uma educação emancipatória, nos limites da instituição escolar inserida na prisão, não tem o poder de promover o fim da opressão exercida pela prisão pela iniciativa interna dos sujeitos encarcerados. A escola e os sujeitos estão subordinados à lógica penitenciária e qualquer transformação só ocorreria de fora para dentro. Portanto, essa educação não poderia realizar uma investigação temática com vistas à transformação significativa da realidade carcerária, mas, talvez, da mitigação de seus efeitos.

Quanto à realidade externa à prisão, a educação emancipatória não poderia promover uma práxis visando a transformação imediata do contexto de origem de cada sujeito. Mas a promoção de

uma consciência crítica do educando, com a perspectiva de transformação da sua realidade quando em liberdade é um caminho viável.

Temos, portanto, duas propostas para a prática investigativa na prisão. Uma considera os elementos de uma realidade externa, que estariam ligados à esperança da superação de situações-limites, e à transformação da consciência do educando. A outra considera elementos internos, ligados a uma visão de luta por sobrevivência no cárcere e pela defesa contra situações de dependência.

Mesmo se tratando de um contexto tão específico, a análise distanciada do contexto carcerário pelos próprios sujeitos privados de liberdade ainda pode se configurar como uma proposta crítica emancipatória. Ela pode estimular a busca pela superação das situações de dependência que mantém o sujeito ligado a essa realidade. Por exemplo, a busca pela autonomia poderia ajudar o sujeito a romper relações com organizações criminosas, quando possível, promovendo uma mudança concreta da sua realidade.

Entendemos que a violência ocorre em grande parte devido à desigualdade social, acreditamos que a maior parte da população carcerária se encontra em situação marginalizada por razões anteriores a suas atitudes criminosas; e que não estaríamos enfrentando um problema de superlotação de prisões se a desigualdade em nosso país não fosse tão acentuada. É por esta razão que julgamos tão pertinente a adoção dos valores da pedagogia freireana no contexto escolar da prisão, um contexto de opressão com vínculos tão fortes aos problemas sociais de nossa realidade. A escolha desse referencial para o contexto de pesquisa é, inclusive, legitimada pela instituição escolar da PECAN. O Plano Político Pedagógico (PPP) do NEEJA Nelson Mandela, por exemplo, traz o seguinte trecho no seu embasamento teórico:

A educação enquanto instrumento de formação do ser humano, requer percebê-lo como sujeito histórico, capaz de criar e recriar, [...] de intervir e transformar a realidade, considerando o contexto sócio histórico-social no qual se insere. [...] Buscamos, pois, em Freire contribuições para nosso estudo sobre prática docente da EJA na prisão, evidenciando alguns pressupostos da educação problematizadora (PPP do NEEJA Nelson Mandela, p. 9).

Nesse contexto, essa pedagogia não se interessa em buscar uma falsa ressocialização do sujeito à sociedade; ou em educar pelo ajustamento comportamental do apenado para a convivência harmônica. Essa pedagogia busca no educando aprisionado, acima de tudo: i) uma conscientização crítica sobre os determinantes sociais que propagam a violência e a criminalidade, e que o levaram até a sua decisão em cometer o crime; ii) uma sensibilização pela justiça social em seus contextos significativos locais, culturais e históricos; iii) um estímulo à superação crítica de visões individualistas alienadas, fomentadas sobretudo pelas ferramentas sociais de dominação; e iv) uma busca constante pela práxis, na procura pela superação de suas situações-limites, pela sua emancipação.

Embora esses objetivos sejam amplos, e cuja prática em sala de aula possa não ser suficiente para alcançá-los de forma plena e completa, esperamos usá-los como ideais para embasar as ações do projeto como um todo.

Temos, então, que uma educação emancipatória, cuja visão é a busca por justiça social, também precisa estar engajada no combate às situações que promovam a violência e o crime. Além de não individualizar o crime, devemos nós, como sociedade, nos responsabilizar pelas situações de injustiça, causadas pela criminalidade e pelo encarceramento.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os fundamentos da metodologia de pesquisa utilizada para a realização desta investigação: a pesquisa-ação. Ela é de natureza majoritariamente qualitativa e, mais do que apenas uma forma de se obter respostas a questões de pesquisa, nos fornece ferramentas para a transformação significativa de um contexto investigado. Pode ser inserida, portanto, dentro de um paradigma de pesquisa transformativo⁵, que se orienta pelo combate às injustiças sociais, está fortemente comprometido com valores legitimados pelo contexto investigado e possui enfoques emancipatórios que favorecem a pesquisa participativa (TRÉZ, 2012). Nesse sentido, torna-se coerente o seu alinhamento com o referencial teórico de Paulo Freire, e ao longo desta seção aprofundamos alguns alinhamentos pertinentes entre esses dois referenciais.

Nos mais variados espaços sociais, são comuns investigações que proporcionam visibilidade à realidade pesquisada. Mas o enfoque, em muitos desses casos, é a construção de conhecimentos, e o espaço investigado frequentemente permanece inalterado após o processo. Nessas investigações, o pesquisador prioriza a construção de teorias com a perspectiva de fornecer explicações sobre a realidade e, como consequência, pode guiar, de forma autoritária ou não, a prática profissional. Entretanto, seja por falta de rigorosidade, pelas limitações da pesquisa, ou pela própria natureza dessa investigação, ela pode ignorar o *conhecimento contextual* (ELLIOTT, 1998). Esse tipo de conhecimento, que não pode ser generalizado, é fundamental na busca pela inovação da prática. Não podemos resumir o trabalho do educador como alguém que utiliza do conhecimento contextual para simplesmente adaptar teorias desenvolvidas na academia ao seu espaço. Para Elliott (1998), esse conhecimento deve também ser a base das teorizações que guiarão as práticas educativas.

A pesquisa-ação, no contexto da pesquisa educacional, busca romper com a lógica do professor como técnico. Ela se compromete a responder a uma necessidade dos sujeitos de contextos que são muitas vezes investigados, mas que não possuem voz ou autoridade nesse processo (FRANCO, 2005). Essa necessidade pode ser a implementação de novas práticas, o aprimoramento de práticas já legitimadas, ou o estabelecimento de ações institucionais que viabilizem o cumprimento dos objetivos delineados pela comunidade. Portanto, conforme destaca Franco, a pesquisa-ação educacional é uma *“dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes”* (FRANCO, 2005, p. 497).

A metodologia aqui descrita desempenha um papel central nesta investigação, uma vez que todas as ações e análises efetuadas tiveram como fundamento as estratégias da pesquisa-ação, com o propósito final da transformação do contexto do NEEJA Nelson Mandela. Mais especificamente, os

5 Não há consenso de que a pesquisa-ação se alinhe com o paradigma de pesquisa transformativo, com alguns autores como Kaushik e Walsh (2018) classificando esse tipo de pesquisa como pragmática. Nesta dissertação, assumimos a pesquisa-ação em um paradigma transformativo, apresentando valores emancipatórios coerentes com nossas visões de mundo.

sujeitos centrais desse processo são os educadores da escola, sendo que esta investigação se dedica a dar suporte na sua atuação em um processo de ensino e pesquisa.

O professor de Ciências da Natureza buscou na UFRGS uma formação para aprimorar o seu ensino de Física e, não obstante, continuou seu contato com a universidade com a mesma intenção. Dessa forma, esta investigação se estabeleceu no sentido de atender ao anseio manifestado por esse professor. Contudo, após diálogos com os outros educadores da escola e um estudo breve sobre educação em prisões e os pressupostos da EJA, percebemos a potencialidade e a necessidade da ampliação do projeto para abranger as outras Áreas do Conhecimento e os outros profissionais da escola em um movimento transformativo interdisciplinar. Portanto, embora nosso enfoque ainda seja a Educação em Ciências e as inovações pedagógicas citadas, a investigação se desenvolveu em conjunto com os outros educadores da escola. Isso se mostrou fundamental no processo de construção de uma identidade coletiva e dialógica, além de possibilitar intervenções pedagógicas interdisciplinares mais significativas, conforme descrevemos adiante nesta dissertação.

Temos então que as questões de pesquisa, o referencial teórico, e as ações efetuadas nesta pesquisa, estão subordinados a esse objetivo geral de transformação e aos valores do paradigma de pesquisa transformativo. Certamente as questões de pesquisa nos possibilitam a construção de conhecimentos pertinentes sobre a área da educação em prisões, mas isso se faz dentro do propósito de alcançarmos a finalidade do projeto: a transformação social. É por esse motivo que o andamento desta pesquisa-ação segue uma ideia geral que guia nossas ações ao longo do projeto. Essa ideia geral é detalhada na próxima seção.

Não se tem muita certeza sobre as origens da metodologia de pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Isso se deve porque ela é uma metodologia ampla, que possui muitas definições e ramificações que dependem da área de aplicação, dos valores legitimados e das suas finalidades. É possível que a causa dessa incerteza decorra do fato de que sempre houve, em algum momento e lugar, ações com reflexões orientadas ao seu aprimoramento. Tripp (2005), ao falar das características da investigação-ação, que engloba um significado amplo, lista as diversas metodologias que podem ser encontradas na literatura, quais sejam: prática reflexiva, projeto-ação, aprendizagem experimental, avaliação-ação, etc. Essa gama de metodologias nos fez pensar sobre qual delineamento seria mais adequado para esta investigação.

Devido à natureza desta pesquisa e de seu contexto se tratar de uma escola, escolhemos a pesquisa-ação de John Elliott (1991) como referencial metodológico, visto que ela pode ser alinhada a um paradigma transformativo coerente com a perspectiva freireana, é focada na prática, e se desenvolve dentro de um contexto de formação continuada de professores. Na próxima seção, apresentamos em detalhes essa metodologia e suas implicações para a investigação.

5.1 A PESQUISA-AÇÃO DE JOHN ELLIOTT

A pesquisa-ação, na concepção de John Elliott, é um tipo de pesquisa qualitativa voltada à promoção da transformação de um contexto educacional. Ela tem origem nas reformas curriculares ocorridas na Inglaterra nos anos 60 (ELLIOTT, 1991).

Segundo o autor, o sistema educacional na época atuava de forma a segregar seus alunos, submetendo a maior parte a uma curta e desinteressante trajetória educativa. Grande parte do problema estava ligado a um currículo orientado a disciplinas e que não se relacionava de forma significativa com a vida dos alunos. Os educadores tinham consciência desse problema e buscaram implementar, em escolas inovadoras, práticas pedagógicas diferenciadas com a finalidade de aproximar o ensino à vida de seus estudantes, ao seu mundo.

Eventualmente eles passaram a trabalhar de forma interdisciplinar, partindo de temas que emergiam na sala de aula e que eram percebidos como relevantes pelos alunos. Com o tempo, Elliott e outros colegas começaram a notar uma prática comum entre os diferentes educadores daquele contexto. Essa prática se fundamentava na inovação e na avaliação, e proporcionava conhecimentos teóricos relevantes para aquela conjuntura.

A partir desse movimento iniciado por educadores, surgiram outros projetos educacionais de natureza análoga na vida do autor, quais sejam: *Humanities Curriculum Project* (1967 - 1972); *The Ford Teaching Project* (1972 - 1976); e *Teacher-Pupil Interaction and Quality of Learning Project* (1981 - 1984). Tais projetos ajudaram o autor na construção de novos entendimentos para a sua concepção do que hoje podemos chamar de pesquisa-ação na área educacional. Seus estudos contribuíram para a visão do professor como pesquisador, criador de conhecimentos teóricos, em oposição à perspectiva tecnicista, ou como agente reproduzidor de metodologias criadas pela academia.

Na sua perspectiva, portanto, está o entendimento de que a pesquisa-ação, e também o conceito de professor como pesquisador, foram movimentos cuja gênese partiu por iniciativa dos próprios educadores. Esse fato aproxima alguns aspectos da educação freireana a esse referencial, uma vez que podemos considerar a mobilização pela superação de um problema comum da perspectiva dos educadores e educandos, por meio da reflexão crítica e da busca pela autonomia, como um verdadeiro processo emancipatório. Ao superarem os problemas curriculares de forma conjunta nas escolas inovadoras, os educadores não apenas incitaram o estabelecimento de um paradigma de pesquisa, mas também transformaram seu contexto na busca por justiça social.

5.1.1 Fundamentos da pesquisa-ação

John Elliott (1991) apresenta em sua obra as características que embasam a sua proposta de pesquisa-ação. Segundo o autor, a transformação positiva de um contexto pode ocorrer por meio da incorporação de valores às práticas dos indivíduos desse espaço. Nessa perspectiva, o pesquisador externo, compartilhando dos valores da comunidade, possui o papel de facilitar essa transformação oferecendo suporte nos planejamentos, ações, observações e reflexões (ELLIOTT, 1991).

Um valor pode ser entendido como uma qualidade da prática que consideramos de grande importância e uma finalidade por si mesma. Por exemplo, criticidade poderia ser um valor empregado na educação, pois, além de guiar uma prática de aprendizado que objetiva a superação da curiosidade ingênua na busca por uma compreensão ampla da realidade, ela compreende um objetivo de constituição da própria consciência do educando. Isso nos leva naturalmente a buscar identificar os valores legitimados pelos agentes do contexto. Embora os valores estejam fortemente ligados ao contexto, é importante que eles estejam sempre sujeitos a novas avaliações. Elliott destaca o papel da reflexão nesse processo no seguinte trecho:

Aprimorar a prática, quando vista como a realização dos valores que definem seus fins em formas concretas de ação, envolve necessariamente um processo contínuo de reflexão por parte dos praticantes. Isso ocorre em parte porque o que se constitui uma concepção apropriada de valor está bastante ligado ao contexto (ELLIOTT, 1991, p. 50, tradução nossa).

Isso nos leva a considerar que os valores que legitimamos fazem parte da nossa própria constituição como sujeitos do mundo, e a sua reflexão crítica se torna uma autorreflexão. Podemos dizer, portanto, que a mudança da prática implica também transformação pessoal. O foco é mudar a prática para mudar o eu, *“tornando-se ontologicamente autêntico, superando a contradição entre o ser interior e o comportamento exterior”* (ELLIOTT, 1998, p. 151).

Ao analisarmos as origens e motivações do contexto desta investigação, podemos afirmar que alguns dos valores legitimados pelo professor de Ciências da Natureza do NEEJA Nelson Mandela são aqueles alinhados à educação freireana, uma vez que esse foi o seu referencial teórico no seu trabalho de conclusão de um curso de especialização que cursou na UFRGS. Outros valores são, mais tarde, identificados na etapa de reconhecimento da pesquisa-ação, descrita adiante.

Esse foi, portanto, o nosso ponto de partida. Estávamos cientes de que não encontraríamos um alinhamento preciso de valores entre os professores da escola, ou mesmo uma total coerência entre todos os valores expressos por cada educador. Seria o nosso papel, como grupo, estabelecer um diálogo conjunto na busca pelo esclarecimento de nossos princípios e dos possíveis alinhamentos entre eles.

É importante ressaltar que nesse processo o investigador não se envolve de forma acrítica, ou seja, seus valores também devem estar alinhados em um certo nível aos do contexto, para que ele não entre na contradição de facilitar uma transformação da qual fere seus próprios princípios. Por isso, salientamos que nosso alinhamento a esses valores precede a investigação do contexto.

De acordo com Elliott, uma condição da pesquisa-ação é a necessidade que os sujeitos do contexto investigado sentem em se engajar num processo de transformação (ELLIOTT, 1991). O autor afirma o seguinte:

A condição necessária antecedente à pesquisa-ação é que os práticos sintam necessidade de iniciar mudanças, de inovar. Essa sensação de que faz falta mudar algum ou vários aspectos da prática para implementar de forma mais plena seus objetivos e valores promove esta forma de investigação e reflexão (ELLIOTT, 1991, p. 77, tradução nossa).

A adoção dessa metodologia se justifica nesta pesquisa, portanto, a partir da intenção manifestada pelo professor de ciências do NEEJA da PECAN em buscar uma formação mais completa por meio do curso oferecido pela UFRGS e em iniciar a parceria entre a universidade e a escola. Quanto aos outros professores da escola, as atitudes frente a esta pesquisa são variadas e, de certo modo, inconstantes. Não tivemos a pretensão de convencer a todos a participarem do projeto, mas deixamos um convite para quem tivesse o interesse de integrar o grupo. Informamos também da possibilidade de desistirem do processo a qualquer momento, sem prejuízos, tentando garantir o máximo de autenticidade no desejo de mudança. Ao longo da parceria, tivemos novas inserções e algumas desistências dos profissionais da escola. Atualmente contamos com seis educadores e uma coordenadora pedagógica participando diretamente no projeto.

5.1.2 Os ciclos da pesquisa-ação

A metodologia proposta por Elliott é organizada em ciclos de atividades. Entende-se que o aprimoramento do contexto, que ocorre por meio da aproximação entre valores e práticas, pode ser alcançado por meio de um processo gradual. A cada ciclo de atividades, novas perspectivas e procedimentos são assimilados pelos agentes do contexto, e uma nova aproximação ao objetivo delimitado é realizada. Os ciclos se repetem até que as práticas atinjam um resultado satisfatório, apesar de que esse processo pode se repetir de forma indefinida. A Figura 4 sintetiza as etapas dos ciclos de uma pesquisa baseada nas ideias do autor (ELLIOTT, 1991).

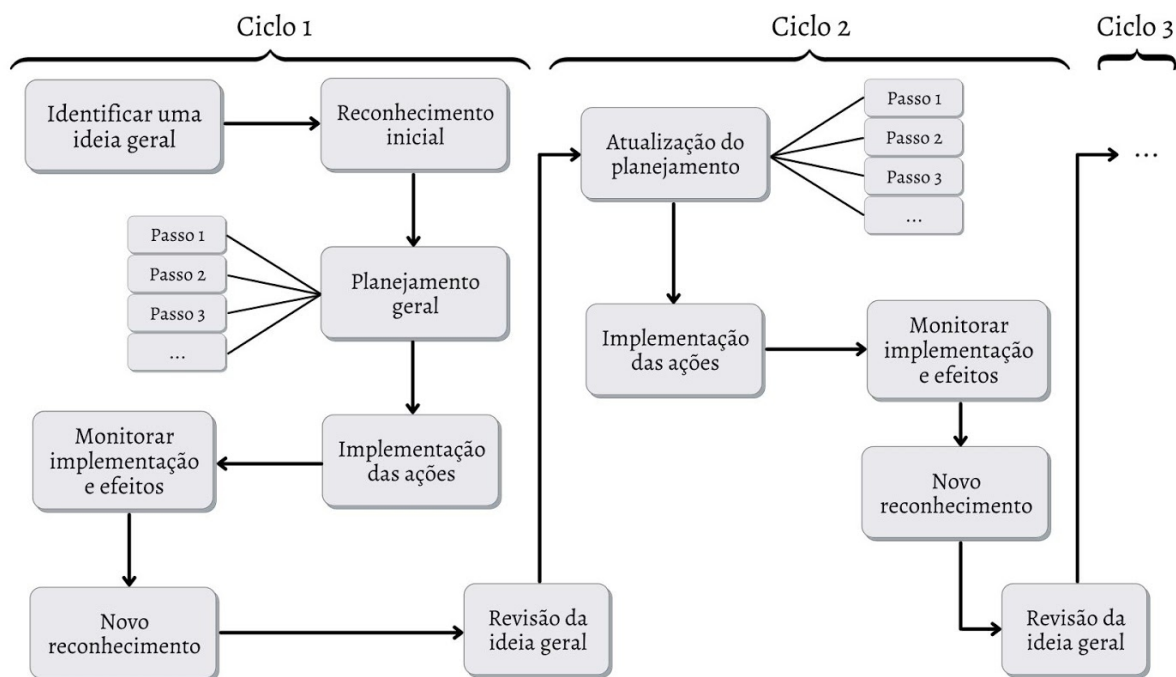


Figura 4: Representação das etapas de uma pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991).

O processo se inicia com a identificação de uma ideia geral. Essa ideia pode ser alguma problematização sobre a realidade do contexto em si ou mesmo a manifestação da intenção de se transformar alguma prática. Ela pode trazer, também, os valores que buscaremos agregar durante o processo. É importante que ela declare a necessidade de se buscar uma transformação desejada, porém, deve-se evitar problemas com os quais não se pode fazer nada a respeito no campo das ações imediatas. Por exemplo, no nosso contexto carcerário, nós poderíamos problematizar as condições precárias dos estabelecimentos penais, a superlotação, o desenvolvimento das organizações criminosas dentro das penitenciárias, ou até mesmo as estruturas sociais que permitem a propagação da criminalidade; esses são problemas amplos, que exigem a cooperação de diversos setores da sociedade. Portanto, não se inserem em nossa pesquisa-ação na perspectiva de transformação por meio das ações do projeto. Entretanto, isso não significa que devemos ignorar os problemas sociais, algo que seria contraditório na pedagogia freireana. A busca pela conscientização desses problemas e o empenho pela mudança social devem estar assimilados na cultura escolar emancipatória.

A identificação da ideia geral pressupõe algum nível de entendimento prévio do contexto. Portanto, ela deve ser efetuada pelos próprios agentes desse espaço, ou pelo pesquisador externo após ter acumulado algum nível de diálogo e investigação. O nosso caso foi o segundo, e a problematização levantada, após um estudo inicial, foi a de que os professores do NEEJA Nelson Mandela não tiveram nenhuma formação a respeito da educação em prisões, tendo que atuar nesse contexto a partir de sua formação inicial e de experiências prévias. Além disso, atuam de forma relativamente isolada. São limitados os diálogos a respeito de suas práticas, de suas

experimentações, seus valores legitimados, e suas concepções de mundo. Entendemos, porém, que parte desse problema tem origens sociais estruturais e históricas. A desvalorização da profissão e de suas condições de trabalho, e o desprezo pelo potencial transformativo da educação, criam condições precárias para o florescimento de uma atuação crítica e criativa. Portanto, a problematização levantada aqui não se trata de uma crítica à atuação desses profissionais, mas da constatação de uma realidade que se estende para fora do nosso contexto, e cuja proposta de mudança não se trata de “consertar os problemas” desse espaço, mas de buscar inovações que possam superar ou mitigar os efeitos desses dilemas sociais.

A ideia geral da nossa pesquisa, portanto, pode ser colocada da seguinte forma: *Algumas experiências pedagógicas no NEEJA Nelson Mandela são baseadas em práticas fundamentadas no ensino tradicional e são desvinculadas do contexto prisional. Como podemos promover um ensino emancipatório nas práticas conduzidas no NEEJA Nelson Mandela e adequá-las às especificidades do contexto prisional?*

Após o estabelecimento da ideia geral, dá-se início ao processo de reconhecimento. Nesse processo, são efetuadas investigações profundas a respeito do contexto, com a finalidade de se obter os conhecimentos contextuais necessários para o planejamento de transformações significativas, de fornecer uma base argumentativa para a elaboração do planejamento. Isso pode implicar a necessidade de se alterar a própria ideia geral posteriormente, visto que alguns problemas podem não ser reconhecidos como tal, mas como características imutáveis de um sistema, ou como consequências de fatores velados que demandariam a concentração de nossas ações.

O autor divide a etapa de reconhecimento em duas partes: descrição, e explicação dos fatos da situação dirigida por teorizações sobre o contexto investigado (ELLIOTT, 1991).

Na etapa de descrição, é preciso registrar todas as características do contexto que se envolvem direta ou indiretamente com os problemas identificados. Para guiar essa etapa, pode-se elaborar perguntas que poderão ser respondidas com os dados coletados a fim de se esclarecer a natureza dos problemas levantados na ideia geral. Não é possível, nem proveitoso, que se atente a todos os aspectos de forma detalhada, registrando um número demasiado de informações. É fundamental que essa observação se oriente de forma crítica, considerando os objetivos da investigação.

Após se coletar os fatos relevantes do contexto, é necessário que se busquem possíveis explicações para os fenômenos observados. O autor sugere o uso de debates para a elaboração de hipóteses e, posteriormente, a testagem das mesmas. Esse processo gera conhecimentos mais específicos e permite que se planejem ações adequadas para a transformação do contexto.

Para citar um exemplo, em nossas observações, identificamos que a penitenciária dizia não permitir o desenvolvimento de facções no interior de suas galerias. Uma hipótese pensada a partir disso foi a de que, diferente de outras penitenciárias, poderíamos refletir em práticas pedagógicas que se concretizassem para além das galerias, com a interação entre alunos de diferentes turmas. Uma forma simples de testar essa hipótese foi o diálogo com diversos alunos a respeito dessas

atividades. As respostas foram diversas, mas nos chamou a atenção o fato de alguns alunos recusarem a possibilidade de participar de qualquer atividade em conjunto com alunos de galerias específicas, porque lá se encontravam os integrantes de facções inimigas. Existindo ou não o controle de facções, descartamos naturalmente essa hipótese por questões de segurança.

A prática do teste de hipóteses não pôde ser empregada no reconhecimento para todas as reflexões efetuadas, isso porque o pesquisador, e único observador, não dispunha de tempo hábil para uma aplicação rigorosa da metodologia. Os motivos principais para esse fato é o tempo de deslocamento até a penitenciária, que em certos dias durava mais de duas horas e as outras atividades acadêmicas do pesquisador. Em todo caso, o reconhecimento efetuado cumpriu o seu objetivo de fornecer os argumentos para um planejamento efetivo.

No nosso contexto, o reconhecimento se deu, sobretudo, por meio do levantamento das informações acerca da escola e da penitenciária que julgamos relevantes para a pesquisa. Aprofundamos a metodologia de coleta e análise de dados utilizada na próxima seção. Os resultados do reconhecimento efetuado nesta investigação estão detalhados na Seção 6.1.

Posteriormente à etapa de reconhecimento, partimos para o planejamento geral. Nesse ponto, Elliott (1991) apresenta algumas recomendações:

- i) Uma revisão ou elucidação da ideia geral, dado que o reconhecimento pode fornecer informações adicionais à pesquisa.
- ii) Um levantamento dos aspectos que vamos querer mudar e as ações que pretendemos realizar para possibilitar essas mudanças. Por exemplo, um dos aspectos que poderíamos constatar seria: os professores não possuem nenhuma formação em educação nas prisões. E algumas das ações que poderíamos planejar seriam: vamos buscar mudar isso promovendo encontros formativos com estudos prévios.
- iii) Uma listagem das negociações que foram feitas ou que serão necessárias se realizar antes de se executar o planejamento. Isso se faz necessário porque devemos ter consciência dos limites e possibilidades de nossas ações. Alguns procedimentos podem exigir o aval de autoridades da escola e da penitenciária, por exemplo.
- iv) Um levantamento dos recursos que serão necessários para se executar as ações.
- v) Uma relação dos aspectos éticos que guiarão o acesso e a liberação das informações recolhidas. É importante que os investigadores sempre se questionem se as informações que eles coletam podem ser usadas de forma a prejudicar alguém. Se houver essa possibilidade, é crucial que se confira aos envolvidos um grau de controle a respeito do que pode ou não ser utilizado na investigação.

Ainda no planejamento, é necessário que se decida quais passos serão tomados e em que ordem. Isso é importante porque cada ação desenvolvida no contexto pode afetar o andamento do próximo passo, tornando-o inviável ou comprometido.

É um aspecto primordial também que se definam os métodos de monitoramento das ações. Eles são a fonte de conhecimentos que fornece a base para a reflexão crítica das práticas efetuadas, além de fornecerem informações sistemáticas e rigorosas. Nesse sentido, Elliott destaca três enfoques das observações que devem ser efetuadas: é preciso coletar evidências do quão adequada uma ação está sendo implementada; é preciso utilizar técnicas de observação que possam nos mostrar efeitos desejados e indesejados; é preciso utilizar diferentes estratégias de observação para que se possa verificar os fatos a partir de diferentes pontos de vista (ELLIOTT, 1991).

Em nosso caso, o planejamento foi comprometido fortemente pelo início da pandemia da COVID-19. Estávamos prestes a nos reunir com os educadores do NEEJA Nelson Mandela e realizar um primeiro delineamento de ações, quando as aulas foram suspensas indefinidamente. Isso gerou muitas incertezas sobre o andamento do projeto e nos fez pensar em alterar a nossa linha de pesquisa para algo mais descritivo, mas decidimos manter a sua estrutura e seguir a metodologia até onde fosse viável. Após algumas semanas, decidimos tentar uma abordagem diferenciada para o nosso contexto, e passamos a realizar reuniões virtuais com os professores a fim de dar continuidade à nossa parceria e de planejar novas ações, adaptadas às circunstâncias encontradas. A solução que encontramos foi a execução de um misto entre planejamentos e execuções, visto que, até o final da redação desta dissertação, as aulas presenciais ainda não tinham sido retomadas. Embora a situação pandêmica atual não tenha permitido que pudéssemos seguir com a metodologia da pesquisa-ação no seu potencial máximo, pudemos efetivar um conjunto de ações adaptadas à nossa conjuntura ainda com alinhamentos metodológicos à pesquisa-ação. Uma descrição detalhada dessas ações é apresentada no Capítulo 6.

Após o planejamento das ações, a pesquisa-ação de John Elliott (1991) dá início à etapa central de seu ciclo de atuação, a implementação do planejamento, que trata da aplicação das estratégias delineadas anteriormente. Este é o ponto em que a transformação do contexto se inicia na prática, onde os educadores concretizam inovações na tentativa de aproximar seus valores à sua atuação. O autor argumenta que a transformação da prática pode implicar a transformação no comportamento de todos os envolvidos com o contexto, inclusive dos educandos, algo que deve ser registrado.

O tempo de execução das ações dependerá de quanto tempo será necessário para que se alcancem os resultados esperados com as novas práticas, ou se foram encontradas dificuldades cuja superação exija novas reflexões e planejamentos. É uma característica, portanto, fortemente contextual, e seu julgamento deve ser feito, sobretudo, pelo praticante.

Na Figura 4, o monitoramento e o novo reconhecimento são posicionados após a fase de implementação. Porém, eles ocorrem de forma quase simultânea, sendo o reconhecimento um processo mais longo e que articulará o fechamento do ciclo. Eles são representados dessa forma devido à sua relevância no processo. O monitoramento deve ser efetuado com o maior rigor possível. O autor apresenta algumas ferramentas que podem ser utilizadas para coletar as informações. Alguns exemplos são: diários de bordo; levantamento de perfis dos participantes; análise de documentos;

evidências fotográficas; gravações de áudio ou vídeo; observadores externos; entrevistas; questionários; e triangulação. Deve ser de julgamento dos aplicadores a utilização de um ou mais métodos de monitoramento. O importante é que eles forneçam as evidências observacionais necessárias para as demandas da pesquisa.

O reconhecimento realizado após a implementação e monitoramento das ações do primeiro ciclo segue os mesmos pressupostos metodológicos do reconhecimento inicial, porém se concentrando nos aspectos novos trazidos pela mudança da prática. Esse processo é importante porque traz a criticidade necessária para se avaliar o impacto das ações realizadas, se elas foram eficazes em aproximar a investigação do seu objetivo e se devem permanecer na cultura dos agentes do contexto. Essa etapa também é importante porque permite uma análise crítica da investigação como um todo, e fornece os fundamentos para a reavaliação da ideia geral e o possível início de um novo ciclo de pesquisa.

A partir desse ponto, se avalia a necessidade da implementação de um novo ciclo de pesquisa-ação, onde as etapas se repetem de acordo com a Figura 4. Não há um limite ou recomendação da quantidade de ciclos que devem ser aplicados em um projeto. A sua continuidade dependerá das possibilidades e intenções da investigação, do quanto as práticas se aproximaram aos valores e do nível de transformação cultural e individual que se atingiu.

Podemos considerar que o tempo necessário para se realizar uma pesquisa-ação com verdadeiras e significativas transformações deve ser longo, apesar de a extensão temporal depender majoritariamente do contexto. É recomendável que uma pesquisa-ação seja realizada em programas com validade para durar mais do que o esperado, dada a possibilidade de imprevistos. Esse foi o caso desta investigação. Planejamos um cronograma para, no mínimo, um ciclo de pesquisa-ação, com a possibilidade de se ampliar para o início de um segundo ciclo. Porém, o imprevisto da pandemia não nos permitiu a finalização do primeiro, nos impondo uma análise menos conclusiva, entretanto ainda relevante para os participantes. De qualquer forma, conforme descrevemos adiante, algumas ações trouxeram implicações para além do tempo de atuação desta investigação, com transformações que, no nosso entendimento, compensaram todos os esforços mobilizados.

5.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

É fundamental para a metodologia da pesquisa-ação uma coleta e análise de dados alinhada aos seus objetivos. Como estamos procurando um aprimoramento da atuação pedagógica com vistas a uma transformação do contexto por meio do alinhamento entre valores e práticas, toda a coleta e análise de dados foi centrada nesses aspectos.

Em nossa investigação, os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: i) diário de bordo com registros das observações efetuadas no reconhecimento inicial; ii) atas e relatorias das reuniões interdisciplinares; iii) artigos da literatura sobre educação em prisões, para o estabelecimento de uma base a respeito das práticas e valores preconizados na academia; iv) questionários, para a realização de um levantamento temático com os educandos e de uma inquirição a respeito das aulas remotas aos educadores da escola; e v) gravações e anotações de entrevistas semiestruturadas com os educadores, com a finalidade de identificar suas concepções relacionadas à educação em prisões. Estes procedimentos são detalhados nos próximos capítulos.

Cada etapa desta pesquisa possui suas características metodológicas próprias, mas em todas elas realizamos a análise qualitativa de dados fundamentada, sobretudo, nas concepções de Creswell (2009).

Creswell (2009) argumenta que a análise dos dados é um processo contínuo, que deve ocorrer de forma simultânea com a coleta dos dados, e que envolve a construção de questões gerais que serão respondidas por meio da análise dos dados coletados. O autor apresenta os seguintes passos gerais para a análise de dados qualitativos:

- i) *Organização dos dados para análise.* Essa etapa envolve a transcrição de notas de campo, relatorias e entrevistas; o agrupamento e classificação dos dados; e a separação dos grupos de dados por etapas da pesquisa.
- ii) *Leitura dos dados.* Envolve a busca de uma noção geral das informações coletadas por meio de uma leitura descompromissada dos dados. É importante que se reflita na busca de um significado abrangente do que se coletou. Esse procedimento pode facilitar o ponto de partida da análise por oferecer uma percepção dos possíveis resultados.
- iii) *Codificação.* Se refere ao processo de destacar, organizar e nomear segmentos das informações coletadas em tópicos, ou categorias. Esse processo ocorre a partir da segmentação dos assuntos mais frequentes, relevantes ou imprevistos. O pesquisador deve analisar os diferentes grupos de dados formados e nomeá-los com um termo representativo, um código. Por exemplo, precarização poderia ser um código emergente do discurso dos sujeitos ao caracterizarem a estrutura escolar. Esses códigos podem ser relacionados a diferentes aspectos, tais como: contexto; perspectivas dos sujeitos; processos; estratégias, etc. Cada código deve representar uma categoria, com características diferentes entre si, e que possam descrever todo, ou quase todo, o contexto investigado. Em nossa análise, optamos, sobretudo, por separar os dados em categorias relacionadas a valores e práticas preconizados ou aplicados pelos diferentes atores.
- iv) *Descrição.* Nessa etapa, o pesquisador busca agrupar todas as evidências de cada tópico para uma análise mais detalhada. Ele deve observar os aspectos comuns e distintos dos dados organizados nas mesmas categorias. Isso deve ser feito com a finalidade de demarcar e descrever, da melhor forma possível, cada uma das categorias. É recomendável que se

apresentem citações para embasar e evidenciar as escolhas da categorização. Creswell argumenta pela possibilidade de uma análise que supere o processo puramente descritivo. É possível utilizar a categorização para análises complexas, quais sejam: o desenvolvimento de modelos teóricos; a investigação das categorias em diferentes estudos de caso; e a busca por uma descrição fenomenológica. Embora a pesquisa-ação permita o desenvolvimento dessas análises, tratamos, sobretudo, de realizar uma análise descritiva das observações com vistas aos objetivos propostos pela pesquisa. Os próximos capítulos apresentam uma descrição das categorias encontradas em cada análise de dados efetuada.

- v) *Representação*. Envolve o método de descrição da análise. A narrativa é a forma mais utilizada pelos pesquisadores. Nela, se apresenta uma cronologia dos eventos, a descrição detalhada dos temas abordados e uma possível discussão a respeito das relações entre as categorias e de suas implicações para a área. Esse método nos serviu de base para a apresentação do reconhecimento inicial e do planejamento.
- vi) *Interpretação*. Se trata da conclusão da análise, de uma síntese do que se aprendeu no processo e como isso pode fundamentar a pesquisa. O autor sugere o uso da literatura e das observações para validar as principais conclusões alcançadas.

Em nossas observações, além de buscar por novas concepções, aplicáveis em sala de aula, procuramos identificar os alinhamentos e as contradições entre valores legitimados e práticas efetuidas no contexto escolar. Desta forma, esperamos ter agrupado um conjunto de conhecimentos bem fundamentados para o planejamento de ações efetivas na escola.

É importante ressaltar que, nesta investigação, as incorporações de novos aspectos à atuação pedagógica passam pelo diálogo e validação dos educadores da escola. Nos próximos capítulos, apresentamos a revisão da literatura, a análise do reconhecimento inicial, o planejamento efetuado e a sua implementação.

6 IMPLEMENTAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO

Neste capítulo, descrevemos como se deu a execução das etapas do primeiro ciclo desta pesquisa-ação, quais sejam: o reconhecimento inicial; o planejamento geral; a implementação das ações; as observações e análises efetuadas; e algumas perspectivas para o futuro.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa se iniciou a partir da parceria entre a UFRGS e o NEEJA Nelson Mandela por meio do diálogo entre o professor orientador desta dissertação, e um professor de Ciências da Natureza da escola, cujo nome mantemos em sigilo. O uso da plataforma Arduino pelo professor da escola em suas aulas motivou a reflexão a respeito das potencialidades de implementação de tecnologias livres no ensino de Física na prisão. Desta forma, após a escolha do referencial teórico e metodológico, elaboramos a seguinte ideia geral inicial para darmos início ao primeiro ciclo da pesquisa-ação: *Como aprimorar o ensino de Física na busca pela reintegração social e pelo aumento da autonomia e da consciência crítica do educando recluso?* Essa proposta nos serviu de base para a revisão da literatura e para o reconhecimento inicial, que posteriormente auxiliaram na construção de novas ideias.

Ao longo das observações do reconhecimento inicial e de leituras efetuadas a respeito da educação em prisões, acabamos evoluindo a ideia geral para uma proposta que julgamos ser menos ingênua, por abandonarmos concepções salvacionistas da educação, e mais alinhada a práticas legitimadas ao EJA em prisões, onde decidimos ampliar as ações para a comunidade escolar por meio de diálogos interdisciplinares. Essa ideia foi apresentada anteriormente, mas convém repeti-la: *Algumas experiências pedagógicas no NEEJA Nelson Mandela são baseadas em práticas fundamentadas no ensino tradicional e são desvinculadas do contexto prisional. Como podemos promover um ensino emancipatório nas práticas conduzidas no NEEJA Nelson Mandela e adequá-las às especificidades do contexto prisional?*

Conforme mencionado anteriormente, após o reconhecimento, iríamos dar início ao planejamento interdisciplinar e à implementação das ações, mas com a pandemia, tivemos que realizar muitas adaptações. Esse processo é descrito nas próximas seções. Ao final do capítulo, discorreremos a respeito das observações e análises realizadas durante a investigação, e de nossas conclusões sobre o processo.

6.1 RECONHECIMENTO INICIAL

O processo de reconhecimento teve início em maio de 2019 e se estendeu até o fim do mesmo ano. Em um primeiro momento, buscamos, por meio de visitas à escola e às aulas dos professores, observar e descrever os aspectos mais importantes que permeavam e influenciavam o ambiente escolar da PECAN. Após esse processo, realizamos reflexões a respeito de possibilidades para a educação na escola. Em especial, buscamos identificar convergências e contradições entre as práticas e os valores de uma educação freireana, legitimada pelos agentes (comunidade vinculada à escola da PECAN) do contexto.

Para a etapa descritiva do reconhecimento, traçamos as seguintes questões que guiaram as nossas observações: i) *Como é a estrutura da escola e da penitenciária?*; ii) *Como funcionam os diferentes setores da penitenciária (escola, segurança, galerias, etc.)?*; e iii) *Como são as aulas na escola na perspectiva de uma educação emancipatória?*

Com isso, foi possível registrar: i) as condições estruturais que condicionam ou restringem as abordagens didáticas da escola; ii) as abordagens que convergem com uma perspectiva emancipatória; iii) as abordagens incompatíveis, ou distantes dessa perspectiva; e iv) propostas preliminares de alinhamento de práticas com valores freireanos.

Na etapa explicativa, buscamos verificar algumas hipóteses levantadas durante as observações, que pudessem nos fornecer propostas de ações inovadoras. Ao longo do texto, não nos preocupamos em relatar toda a etapa de descrição precedendo a de explicação, com a intenção de manter a narrativa mais orgânica e coerente. A seguir, apresentamos as respostas que encontramos para as questões acima levantadas, e as análises que construímos a partir delas.

6.1.1 O contexto escolar na PECAN

A PECAN foi fundada em 2016, dispondo inicialmente de um módulo penitenciário com capacidade para 393 detentos. Hoje ela conta com quatro módulos e uma capacidade para 2808 detentos, sendo que, atualmente, 2669 das vagas estão ocupadas⁶. A Figura 5 mostra a parte frontal de um dos módulos da penitenciária. Cada módulo conta com seis galerias, com até 18 celas cada. Além das galerias comuns, existem as galerias dos apenados trabalhadores, que ficam em local separado. As celas geralmente possuem oito camas, uma pia e uma privada; e duas camas, uma pia e uma privada nas celas dos apenados envolvidos em alguma atividade laboral.

⁶ Conforme dados de julho de 2021 da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE). Informações disponíveis em <http://www.susepe.rs.gov.br>.



Figura 5: Fotografia de um dos módulos da PECAN. Fonte: Imagem cedida pela SUSEP, disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

A penitenciária se localiza no bairro Estância Velha de Canoas, Rio Grande do Sul, em um local relativamente isolado, de difícil acesso e onde não há vizinhança imediata. As visitas aos apenados ocorrem às quartas-feiras durante todo o dia. Devido ao número de visitas, é comum ver ônibus trazendo pessoas para a visitação. Alguns visitantes chegam um dia antes e acampam em frente ao presídio para adiantar seu lugar na fila.

Essa penitenciária é conhecida por adotar um modelo que busca a ressocialização do apenado e a diminuição da reincidência no crime por meio da adoção de diferentes políticas (ABATI, 2019). São ações implementadas na penitenciária:

- i) Receber apenados com pouco ou nenhum envolvimento com facções, geralmente réus primários;
- ii) Impedir a superlotação;
- iii) Oferecer atividades que permitam a remição da pena, como a ocupação em diferentes atividades dentro da instituição, formação escolar, grupos de estudos e atividades artesanais;
- iv) Fornecer roupas, alimentação e produtos de higiene providos pelo estado a fim de se evitar comércios paralelos e extorsão por parte de alguma facção;
- v) Promover tratamento de saúde à custa do estado;
- vi) Bloqueio completo de sinal telefônico dentro da penitenciária.

Essas características, dentre outras, são promovidas com a intenção de atribuir à PECAN um status de penitenciária modelo⁷. Segundo informação fornecida pelo diretor da penitenciária em 2019, durante conversa informal com o pesquisador, a reincidência penitenciária da PECAN nunca excedeu o valor de 30%, um índice menor do que o de outras instituições como o Presídio Central.

É disponibilizada uma sala de aula em cada galeria e uma sala de professores em cada um dos quatro módulos. A direção da escola se localiza em uma sala na parte administrativa do primeiro módulo. Não há uma estrutura única específica para as atividades escolares. A estrutura do presídio parece não ter sido projetada para abrigar uma fundação escolar plena, sendo necessária uma adaptação dos espaços disponíveis, o que parece dissolver a escola dentro das estruturas rígidas da instituição. Essa característica, comum às penitenciárias brasileiras, nos passa a impressão de que, mesmo dentro da sala de aula, o aluno sabe e é lembrado constantemente de que está cumprindo a sua pena, fato que não se restringe somente à PECAN (LEME, 2007).

São permitidos até 15 alunos por sala de aula, embora o número exato dependa da disponibilidade de agentes penitenciários para garantir a segurança. O total de alunos que a penitenciária poderia atender estruturalmente seria de 360. Este valor está, no entanto, longe da realidade, uma vez que, até o momento, há disposição de apenas oito⁸ professores para atender a demanda da escola, além de um deficit de agentes penitenciários. Por consequência disso, as turmas possuem normalmente cerca de quatro a onze alunos cada. É difícil aproximar o número exato de alunos matriculados na escola em toda a penitenciária, pois ele se altera a cada semana, dado que muitos alunos evadem e outros novos são matriculados. Podemos estimar que esse valor varie em torno de 190. O motivo das evasões geralmente se relaciona ao cumprimento ou absolvição da pena; transferência de galeria ou presídio; e desmotivação para continuar frequentando as aulas. Embora a evasão seja grande, há uma grande demanda pela possibilidade de estudar na escola. Isso ocorre, em parte, devido ao caráter remissivo das atividades educacionais. Para cada quatro dias de frequência nas aulas, o apenado recebe um dia de remição, embora sejam comuns os relatos de que esse processo não ocorre ou atrase por entraves burocráticos.

As aulas têm uma duração de duas horas e quinze minutos e ocorrem pela manhã ou pela tarde em quatro dias da semana: segundas, terças, quintas e sextas-feiras. Nas quartas-feiras, os detentos recebem visitas e não ocorrem aulas. Para ocorrer uma aula, os alunos são transferidos de suas celas até a sala de aula, um caminho de alguns poucos metros. As salas de aula possuem as características de uma sala de passagem, cômodo usado para se manter apenados trancados enquanto se realiza a transferência de algum outro detento. Além dos professores, a escola possui uma diretora, uma secretária e uma supervisora escolar para realizar as tarefas organizacionais. No momento do reconhecimento, duas professoras eram responsáveis pelas turmas de Ensino Fundamental I, onde são ministradas aulas para pessoas que não foram alfabetizadas, ou que evadiram da escola muito cedo. O restante dos professores é responsável pelas turmas de Ensino

7 Novas penitenciárias no estado são construídas com características comuns à PECAN. Fonte: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=4&cod_conteudo=4335. Último acesso em julho de 2021.

8 Durante o período dessa pesquisa, alguns professores se aposentaram, e outros foram contratados, por esse motivo esse valor está diferente.

Fundamental II e Ensino Médio, sendo que as disciplinas se dividem entre Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

Foram efetuadas um total de 19 visitas à escola, que ocorreram desde o final de maio de 2019 até meados de novembro do mesmo ano⁹. Em 18 dessas visitas, foram feitas observações diretas das aulas de todos os educadores em, pelo menos, uma aula. Como a maior parte das visitas ocorreram pela manhã e pela tarde, e são ministradas uma aula por turno na PECAN, foi possível presenciar um total de 31 aulas que contemplaram todas as Áreas do Conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens) e em todos os níveis de educação (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). A maior parte das observações ocorreram nas aulas de Ciências, com 21 aulas observadas, predominantemente com conteúdos de Física. O restante das visitas foi direcionado a reuniões com os educadores e atividades relacionadas à discussão e planejamento de atividades.

No dia 20 de maio de 2019, o pesquisador realizou a primeira visita à escola. Nesse dia ocorreu uma reunião pedagógica com todos os professores e funcionárias. Essa visita foi realizada com a intenção de iniciar um processo de maior aproximação e efetivação da parceria entre a universidade e a escola. Ali foram apresentadas algumas intenções com o projeto. Nesse momento, não se sabia exatamente como a investigação desta pesquisa de mestrado ocorreria, dado que ela estava em seu início. Foram apresentadas, então, algumas ideias que somente mais tarde seriam de fato alinhadas, e outras ideias que foram descartadas posteriormente.

A intenção principal apresentada foi a de que o pesquisador trabalharia em conjunto com o professor de Ciências da Natureza para refletir e aplicar metodologias inovadoras de ensino fundamentadas na filosofia do conhecimento livre e pautadas pelo uso de REA. Essa proposta surgiu especialmente porque esse professor estava interessado na utilização do Arduino em suas aulas, trazendo temas importantes da ciência e da tecnologia. Esperava-se que o restante dos educadores traria contribuições de suas Áreas do Conhecimento ao projeto na construção de um trabalho interdisciplinar. Posteriormente a esse encontro, percebemos que, apesar do interesse em contribuir, não houve iniciativa por parte dos professores nesse sentido, e a nossa hipótese foi a de que eles não estavam lidando com uma prática habitual e não se sentiam confortáveis para fazer propostas a respeito de um assunto do qual não dominavam. Essa hipótese se confirmou nas falas dos professores durante as observações.

Em dado momento da reunião, um professor comentou: *“Esse projeto é muito legal, eu só não sei como que eu, que não sou das Ciências da Natureza, me encaixo nele”*. Essa fala reflete uma dificuldade recorrente do projeto. Alguns professores persistiam na concepção de que essa proposta se tratava de uma intervenção da universidade naquele contexto; de que nós, os acadêmicos, traríamos as ideias que seriam aplicadas por eles em sala de aula. Isso se opõe diretamente à nossa perspectiva de trabalho. Uma transformação significativa e permanente só ocorre quando a

⁹ Os professores da rede pública do estado entraram em greve em novembro de 2019, desta forma, as observações presenciais foram finalizadas nessa época. Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/rio-grande-do-sul-vive-crise-na-educacao-com-greve-de-professores.shtml>. Último acesso em julho de 2021.

comunidade contribui com ela de forma ativa e autônoma. É um processo emancipatório. É o projeto que deve estar alinhado com as demandas dos atores da comunidade, e não o contrário.

Ao longo do encontro, surgiram algumas ideias relacionadas às concepções do projeto, por exemplo, o uso da disciplina de artes para se produzir brinquedos que seriam automatizados posteriormente com o uso do Arduino. Entretanto, cinco dos nove professores presentes não expressaram suas opiniões ou críticas sobre o projeto. Supõe-se que, dado que a ideia surgiu a partir da iniciativa de apenas um dos professores, a decisão de se realizar esta parceria não foi unânime, o que já era esperado. Por outro lado, também não houve oposição até aquele momento. As ideias discutidas foram registradas, e um segundo encontro foi marcado, por sugestão da supervisora pedagógica, com a intenção de se apresentar o funcionamento do Arduino e da filosofia que embasa o seu uso. Ademais, foi acordado que o pesquisador visitaria as aulas dos professores nas semanas subsequentes para realizar o reconhecimento inicial da pesquisa. A primeira impressão desse encontro foi a de que tínhamos boa receptividade de um modo geral dos professores da escola, algo que se confirmou posteriormente.

Nas semanas que se seguiram, foram efetuadas observações das aulas de todos os professores da escola. Na perspectiva inicial do pesquisador, como um visitante sem contato prévio com o ambiente, a partir do momento que se adentra na sala de aula, muitos aspectos lembram o ambiente escolar: as classes; o quadro branco; o material da aula; cartazes nas paredes com o alfabeto, tabuadas e trabalhos artísticos; as conversas a respeito do conteúdo e de questões do dia a dia que passam na televisão. Esses aspectos se misturam a um ambiente controlador sempre presente: a porta trancada pelo agente penitenciário; janelas com grades e elevadas; campanha de emergência; abertura na parede para o monitoramento de agentes a partir de um corredor elevado; ambiente cercado por concreto e ferro. Acima de tudo, é um ambiente muito frio no inverno, sendo que alguns alunos não possuíam muitas roupas de inverno, e chegavam na sala com cobertores.

6.1.2 Os educandos privados de liberdade

Nesse ambiente, muitas vezes os diálogos são descontraídos e até se esquece, por alguns momentos, que estamos lidando com pessoas em privação de liberdade. A Figura 6 mostra o ambiente usual de uma sala de aula na PECAN. Algumas falas dos alunos, entretanto, nos dão a perspectiva de realidades cercadas pela violência e abandono. De forma espontânea, um aluno comentou ao pesquisador: *“Eu tava em outra prisão, na facção dos Manos [mostrando uma tatuagem]. Vim pra cá pra mudar de vida. Já estou mudando, não uso mais pedra... só maconha”*. Este mesmo sujeito informa, mais tarde, que foi preso por tráfico de drogas, e que cresceu nesse meio, pois é filho de pais traficantes.



Figura 6: Fotografia de uma sala de aula na PECAN. Fonte: Imagem cedida pela SUSEP, disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

Em alguns relatos, os alunos expressam dificuldade em continuar frequentando aulas com muito conteúdo, gerando desmotivação e evasão. Embora os professores tenham muitas vezes tentado trazer algum diálogo à sala de aula ou mesmo atividades diferenciadas, o currículo escolar indicado pela Secretaria de Educação estabelece uma gama de conteúdos que dificilmente são vencidos ao longo do ano letivo¹⁰. Apesar de todo esse conteúdo estar previsto, os alunos encontram dificuldades para identificar significados nele, ainda que legitimem em seus discursos, perante os professores, uma importância quase salvacionista da educação formal. Esses valores, fundamentados na ideia da escolarização, foram observados nos alunos, independente do professor que estava presente ou da visão pedagógica empregada.

No geral, notamos uma atitude positiva para o aprendizado por parte dos educandos. Mas não se sabe ao certo quando isso é autêntico e quando isso ocorre para evitar situações desfavoráveis ao apenado. Pode-se supor que os professores sejam vistos, às vezes, como representantes da autoridade correcional da penitenciária, de forma que seria necessário se comportar da maneira desejada para que sua presença na escola ou sua remição não seja contestada de alguma forma. Onofre (2016) denomina essa prática de identidade de camaleão ao descrever um comportamento não autêntico dos apenados com a finalidade de sua sobrevivência. Maeyer (2013) descreve o mesmo comportamento denominando-o cultura de imitação. Essa conduta tende a se enfraquecer com o tempo com alguns professores, dado que perguntas mais sinceras passam a surgir. São questionamentos ligados sobretudo à utilidade do conteúdo apresentado. Em

¹⁰ Conforme a Matriz de Referência 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/30144051-sumario-atualizado-das-matrizes-de-referencia-para-o-ensino-hibrido-sumario-1.pdf>. Acesso em julho de 2021.

uma aula sobre orbitais elétricos, por exemplo, um aluno perguntou: “*mas professor, pra quê eu vou usar isso lá fora?*”. Cabe deixar claro que a condução de aulas tradicionais não é característica de apenas um professor, e tampouco representa a maior parte de suas práticas. O currículo escolar e a experiência anterior dos professores com o Ensino Básico regular fora da prisão, cuja carga horária muitas vezes não possibilita um planejamento adequado das aulas, podem contribuir para a adoção de metodologias alinhadas com uma educação bancária. A questão que se coloca é sobre a frequência que esta pedagogia é empregada e se outras abordagens podem ser consideradas.

Em uma das aulas, conversávamos com os educandos sobre a importância da educação. Um deles exclamou que gostaria de cursar graduação em “Administração” e abrir um negócio. Ao falar de seu planejamento profissional, perguntou se achávamos que ele tinha capacidade para isso. Ele de fato era um aluno com bom nível de aprendizado, mas a sua indagação nos passou a impressão de que, ao invés de buscar uma confirmação de suas capacidades, ele buscava uma demonstração de afeto. Esse comportamento foi observado em outras ocasiões e manifestado por diversos alunos, principalmente nas turmas de alfabetização. É possível que muitos deles reconhecessem sua passagem pela escola como um resgate de seu tempo de juventude, em que não tiveram acesso à escolarização.

Em outra discussão sobre o papel da educação, agora em outra turma, foi indagado a um educando, de forma despretensiosa, o que ele pretendia fazer depois que sair de lá. Prontamente ele respondeu que estudaria. Porém, ao perguntarmos o que ele estudaria, respondeu apenas “*algum curso*”. Nesse caso, não nos pareceu se tratar de uma resposta sincera, ou bem refletida, visto que não se tratava do planejamento concreto de um projeto de vida. Essa fala nos pareceu recair para um discurso defensivo, como se aquela fosse uma promessa, feita a um juiz, de que ele não voltaria ao crime. Identificou-se, portanto, a necessidade de se ganhar a confiança dos educandos se desejássemos realizar uma investigação de seus contextos. Isso é imprescindível para uma educação emancipatória que busque estimular aprendizados significativos. Necessitamos do discurso sincero dos educandos para um planejamento pedagógico efetivo fundamentado em suas situações-limite (FREIRE, 1977).

Alguns estudantes, principalmente os mais jovens, demonstraram com frequência um discurso contrário ao do restante da turma. Em uma das falas, um deles expressou, com os braços cruzados sobre a classe e olhando para baixo: “*Eu estou aqui porque a sociedade exige que eu tenha um pedaço de papel pra poder trabalhar*”. Aqui identificamos, apesar da descrença no papel da educação, a sua intenção de buscar emprego após o cumprimento da pena. Entretanto, em outra situação, um dos jovens admite que está lá pela remição da pena, e, mais tarde, o mesmo exclama o nome de uma facção.

Em um dado momento, realizávamos uma roda de conversa com alunos com a finalidade de compreender suas trajetórias de vida e os diferentes contextos dos quais eles se originam. Foi uma conversa com a intenção de levantar temas significativos para o planejamento futuro das aulas. Todos passaram a contar sobre si mesmos, alguns com um relato breve, enquanto outros, com muita

história para contar, com relatos que só se encerraram depois de muito tempo e por insistência nossa. Ao passarmos a palavra para o último deles, que permanecia calado até aquele momento, nos deparamos com um relato surpreendente e bem articulado. Esse aluno nos elogiou pela iniciativa de buscarmos uma metodologia dialógica, e disse que já havia implementado essa proposta em uma aula que ministrou na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC). Após contar a sua história, demonstrou uma forte consciência crítica social ao denunciar o encarceramento em massa da população pobre e negra por parte do Estado; o diálogo evoluiu para um debate profundo a respeito da violência e da política, e só se encerrou devido ao limite de tempo da aula.

Fica claro, depois de algumas poucas observações, que o contexto na prisão se configura como um universo de realidades. Existem diversas histórias, com sujeitos que foram aprisionados pelos mais diversos motivos. Alguns desses sujeitos se destacam no ambiente escolar apresentando diferentes características. Foram observados, por exemplo, alunos mais comunicativos que os demais, dedicados à aula, e com uma tendência a legitimar o discurso dos educadores. Eles estão presentes em quase todas as turmas e muitas vezes desempenham um papel de liderança no grupo.

Muitos alunos, entretanto, evitam se comunicar. Muitas vezes isso ocorre devido a uma grande dificuldade de aprendizado. São alunos que realizam as atividades, mas que não expressam a sua opinião e costumam concordar com as propostas apresentadas pelos educadores.

Em raros momentos identificamos alunos que não estavam preocupados com o próprio aprendizado e não compartilhavam dos discursos a favor da escolarização. Em contrapartida, também observamos educandos apresentando uma consciência crítica e emancipatória, com um forte discurso político. Essas diferentes características encontradas atestam para o desafio e a necessidade do educador estar preparado para lidar com um perfil heterogêneo em sala de aula.

6.1.3 As aulas no NEEJA Nelson Mandela

Na prática dos educadores, se observaram diferentes visões e abordagens pedagógicas. Em muitas aulas, constatou-se a aplicação de atividades com bastante dialogicidade, principalmente nas aulas de Ciências Humanas do Ensino Médio e nas turmas de Ensino Fundamental I, onde o protagonismo dos debates era constantemente atribuído aos educandos. Em uma aula de Geografia, foram levantadas as palavras que os alunos relacionavam com o termo África. Foi uma atividade com bastante diálogo, onde o professor buscou esclarecer alguns pontos duvidosos sobre o continente e falar sobre as questões sociais históricas que conectam a África ao nosso país. O debate evoluiu e passou-se a discutir sobre as possibilidades de sobrevivência, dentro e fora da prisão. Um aluno exclamou: “...*aqui o mais fraco troca pilha com luva de boxe, professor*”, ao apontar a capacidade dos aprisionados em resistir ao ambiente carcerário. A prática de estímulo ao diálogo é essencial no

resgate da criticidade e da cidadania, conceitos fundamentais da pedagogia freireana, e se mostram ainda mais importantes em um contexto de opressão como o sistema prisional (GODINHO et al., 2020).

Em uma das aulas de Sociologia, o professor promoveu um debate com perguntas que explorassem a questão da ética e do racismo, trazendo o conceito de etnocentrismo; e sobre as controvérsias de se interferir em diferentes culturas. O diálogo se aprofundou, e o professor questionou se é possível a concepção de leis que poderiam garantir a dignidade das pessoas independentemente de seu contexto. Após algum debate, ele introduziu uma concepção de Direitos Humanos e entregou uma cópia impressa da Declaração Universal dos Direitos Humanos para cada aluno, finalizando a aula com a leitura conjunta do documento. O reconhecimento da própria dignidade e dos direitos fundamentais por parte dos alunos é essencial na promoção de uma educação emancipatória e é amplamente tratado pela literatura (e.g., ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2016; GODINHO et al., 2020; JULIÃO, 2010; SCARFÓ, 2013; IRELAND, 2013).

Logo no início de uma aula do Ensino Fundamental I, com uma das professoras, percebeu-se que haveria uma comemoração de festa junina. Os alunos utilizaram o espaço da aula para decorar a sala com enfeites típicos da festividade. Enquanto realizavam a atividade, a professora providenciava uma caixa de som com música. No decorrer da aula, foi exposto no quadro um poema sobre a televisão. Os alunos copiaram esse texto e, posteriormente, leram-no em voz alta. Um dos alunos ainda não era alfabetizado, e a professora precisou dar uma atenção particular a ele. Ao final da aula, foi realizada uma discussão sobre o conteúdo do poema, com a professora indagando aos alunos o significado de cada frase, além de um diálogo final mais aprofundado sobre a influência da televisão em nossas vidas. Eventualmente o debate evoluiu para um caráter político, com um dos alunos fazendo diversas críticas ao governo atual do país. Em certo momento, ele exclamou: “...o *Bolsonaro roubando e é o Lula que está preso*”. Na mesma hora, o aluno não alfabetizado entrou na discussão e defendeu o governo: “...*mas está cedo ainda, nós precisamos deixar ele trabalhar, pra ver se [o país] melhora depois*”. De fato, é quase consensual entre os alunos de todas as turmas as críticas ao atual governo. Em muitos momentos, pôde-se perceber que alguns alunos estavam conscientes a respeito do que ocorre no contexto político atual, mostrando conhecerem temas relacionados com as eleições, com a reforma da previdência e com os cortes de investimentos. Curiosamente, apenas nesse caso houve uma defesa ao governo. A impressão que permaneceu nessa aula foi a de que o tratamento dado pela professora é visivelmente diferente daquele dado pelos agentes penitenciários. Segundo a professora, “*aqui a gente faz papel de mãe, psicóloga e assistente social*”. Embora não se defenda uma pedagogia onde o educador desenvolva as funções de diferentes profissionais ou mesmo um papel materno, na visão de Paulo Freire, a prática docente se aproxima da afetividade, do querer bem (FREIRE, 1996).

Entendemos que as visões pedagógicas relatadas até este momento se aproximam de uma educação humana, voltada muitas vezes para a criticidade e para a emancipação, mas também para a redução de danos. Além disso, elas se afastam, quando possível, de uma concepção bancária de

educação. Embora muitas das discussões não se desenvolvessem de forma interdisciplinar, prática preconizada na literatura (e.g., JULIÃO, 2010; ONOFRE, 2013), percebeu-se que elas ocorreram com grande frequência na temática da justiça social, da desigualdade, da política e do sistema carcerário, mesmo que de forma espontânea e em aulas mais tradicionais. Nas aulas alinhadas com uma educação freireana, notou-se uma clara participação ativa dos educandos nas discussões e atividades.

Em nenhum momento se identificou algum sinal de desrespeito ou de má vontade com os educadores por parte dos educandos, o que nos faz crer que esta visão pedagógica esteja direcionada a muitos dos seus anseios. Frente a isso, coloca-se como proposta a continuação desse modelo pedagógico com vistas a vincular as outras Áreas do Conhecimento. Dessa forma, espera-se que os debates já levantados sejam ampliados e tratados de forma mais integrada.

Nos chamou a atenção uma observação da aula de matemática sobre figuras geométricas. A aula, com quatro alunos, iniciou-se com a apresentação do assunto, e o professor passou a desenhar no quadro uma variedade de figuras com suas respectivas fórmulas de área para que os alunos copiassem. Essa atividade durou cerca de metade da aula, com o professor escrevendo no quadro e os alunos copiando, todos em silêncio. Quando o professor terminou a atividade, ele passou a expor aos alunos uma reflexão sobre o sistema carcerário e a escola, mas de forma descontextualizada da aula. Em dado momento, ele pergunta: “*Qual é o objetivo do sistema penitenciário?*”. Um aluno responde que seria o de reabilitação, para que eles não cometam novamente algum crime. Notou-se que o discurso predominante na sala se dirigia para a ideia de que a prisão e a escola na prisão seriam instituições que propiciassem a reinserção social dos apenados. Ao final de seu discurso, o professor conclui: “*Vocês estão tendo uma oportunidade de mudar de vida aqui*”. O restante da aula foi dedicado à resolução de exercícios com o uso das fórmulas. Percebemos aqui um distanciamento entre o ideal pedagógico freireano e aquele praticado na aula. Identifica-se, entretanto, uma tentativa de se trazer um diálogo para o ambiente escolar, mas que ocorre de forma desvinculada dos conteúdos programáticos previstos para a aula.

Nas aulas de Ciências, apenas temas de Química e Física foram explorados ao longo das observações. Diferentes abordagens nos métodos de ensino foram identificados ao longo das aulas. Devido à formação do professor, ocorrida somente na área da Física, notou-se uma abordagem mais tradicional nas aulas de Química, que foram pautadas principalmente por um ensino mecânico e voltado para conhecimentos declarativos. Segundo o professor, o conteúdo de Química teve de ser estudado antes das aulas, sem haver tempo hábil para uma preparação diferenciada. Essas aulas foram lecionadas sobretudo com o uso de projetor, onde o professor apresentava o conteúdo em slides e solicitava que os alunos o copiassem. Ao final da apresentação, alguns exercícios eram exibidos e a aula era finalizada após a resolução dos mesmos.

Notou-se claramente um processo de operacionalização por parte dos alunos nos exercícios, como se o objetivo fosse apenas a realização da atividade, independente da forma com que eram executadas ou do significado delas. Eram comuns os momentos de comemoração por parte dos

alunos ao perceberem o seu acerto em alguma questão, mesmo que não intencional. Essa característica, presente em todas as aulas observadas com exercícios, lança questionamentos acerca do papel de uma educação baseada em exposição de conteúdo e resolução de exercícios. Em uma das aulas, eles precisaram realizar cálculos para determinar o número de prótons, de nêutrons e de elétrons a partir da representação de diferentes átomos. Embora o professor tenha explicado o conteúdo de forma conceitual e com exemplos, os alunos encontravam “atalhos” para realizar os exercícios. Um aluno, ao ajudar o colega a responder uma questão, explica: “*com o número que ele te der, você só diminui esse com esse*”, apontando para os valores. Ao questioná-lo sobre o significado de um dos valores, ele responde: “*não sei, professor, mas é assim que se resolve*”. A aparente necessidade de se abordar os diversos conteúdos curriculares da legislação nos traz questionamentos sobre a sua relevância nesse contexto (PEREIRA, 2018). Deveriam os alunos aprender os mesmos conteúdos curriculares do ensino básico regular? Qual o papel de uma pedagogia voltada para o aprendizado bancário de conteúdos generalizados e distantes da realidade do educando? Autores da área apontam para a necessidade de se reavaliar o currículo para a escola na prisão, aproximando-se à visão da EJA, mas estando especialmente atento e em contraposição ao contexto opressor e desumanizante da prisão (ONOFRE et al., 2019; PENNA et al., 2016; JULIÃO, 2016; ANDRIOLA, 2013).

Apesar do caráter altamente conteudista e expositivo de algumas aulas, foi constante a busca por se manter um bom nível de dialogicidade. Mesmo sem relação com a aula, era comum a ocorrência de questionamentos, sobretudo em assuntos atuais da política brasileira. Esses assuntos eram geralmente debatidos e, às vezes, ocupavam uma significativa parte do tempo da aula. Os alunos também se sentiam à vontade para levantar questões distantes do conteúdo das aulas, que eram respondidas e até estimuladas por alguns professores. Notou-se que, apesar da intenção em se estimular a criticidade e o diálogo na turma, isso ocorreu novamente de maneira desvinculada da aula, de forma que tais momentos nos passavam a impressão de serem apenas pequenos “intervalos”, ou momentos informais que não se relacionam à proposta pedagógica da escola. Essa abordagem nos faz refletir sobre quais práticas poderiam melhor aproximar a aula com os temas significativos dos educandos e de que forma a criticidade, o diálogo e a relevância dos conteúdos poderiam ser centralizados nesse espaço educacional.

Com o passar das aulas, o professor de Ciências passou a explorar temas relacionados à Física, em especial, os conteúdos da eletrodinâmica. Nas primeiras aulas, a abordagem didática era semelhante à das aulas de Química. Em dado instante, o professor fornece uma lista de exercícios e alguém comunica: “*resolver problemas de Física é igual a uma receita de bolo*”. Após explicar sobre qual equação se utilizar ao ler um problema, o professor começa a fazer perguntas sobre o conteúdo aos alunos, que eventualmente passam a responder em uníssono. Esses momentos sugerem fortemente que o aprendizado se deu por repetição.

O professor, em conversas eventuais, reconheceu que algumas aulas tinham um caráter distante de uma concepção freireana, ou mesmo dialógica. Em parte, atribuiu esse distanciamento à

falta de tempo para se pensar e preparar aulas para todas as turmas, sendo necessário um tempo extra ou algum auxílio externo para que o aprimoramento de suas práticas fosse viável.

Em algumas conversas com os alunos, verificou-se que eles possuem um acesso limitado a utensílios que podem ser trazidos de fora da penitenciária. Alguns aprisionados improvisam equipamentos para suprir algumas de suas necessidades. Por exemplo, um dispositivo criado dentro das celas com sacolas plásticas, fios de cobre e palitos de picolé servia como extensão elétrica, usado inclusive por um dos professores para ligar seu computador em um momento de necessidade. Outro dispositivo desenvolvido dentro das celas é um ebulidor, criado com fios de cobre e peças metálicas. Um dos alunos mencionou, sem perceber, a relação de potência e resistividade elétrica a partir de sua experiência: “...quanto maior o tamanho da barra, melhor, porque não esquenta tanto”. A partir desses relatos, percebeu-se que alguns conceitos da Física poderiam ser trabalhados de forma mais significativa se nos aproximássemos dos contextos dos alunos.

O professor passou então a trabalhar com experimentos e equipamentos de medida para ilustrar as propriedades eletromagnéticas e as relações entre as grandezas. Uma das atividades consistiu em determinar o consumo energético em kWh que um projetor e um notebook usados nas aulas consomem após um mês ligados. Após isso, buscou-se determinar qual o valor que deveria ser pago à companhia de energia utilizando contas de luz. Esta atividade foi executada com equipamentos de medida que o professor comprara e foram operados pelos próprios alunos. Essa abordagem experimental das aulas predominou até o final do ano, com aulas sobre circuitos, componentes eletrônicos e o Arduino. Embora a dinâmica tenha se alterado e os alunos tenham se engajado mais ativamente nas atividades propostas, ainda não se notou uma vinculação dos conteúdos de Física com as discussões de caráter social que eventualmente ainda ocorriam. O uso do Arduino na aula estimulava, sobretudo, uma visão utilitarista da tecnologia, pois os discursos sempre se limitavam às funções que o dispositivo poderia desempenhar.

Ficou evidente a falta de recursos para se realizar algumas aulas diferenciadas. Esse problema se estende a toda a escola, uma vez que ela dispõe de apenas um notebook, um projetor e cerca de dez netbooks para todas as turmas. Muitos professores compram com recursos próprios os equipamentos utilizados em suas aulas, quais sejam: projetores, *notebooks*, caixas de som e equipamentos de medição.

Outra característica importante que se identificou foi no tratamento com os alunos por parte da maioria dos professores. Não é uma prática comum um professor lembrar do nome de seus alunos ou reconhecê-los. Isso ocorre, em parte, devido à alta rotatividade dos estudantes, visto que ocorrem muitas evasões devido a transferências de galerias ou de penitenciárias, cumprimento de penas, liberações e desmotivação. Esse distanciamento acaba dificultando uma prática que valoriza os sujeitos, suas trajetórias, contextos e identidades. Por outro lado, ainda se pôde observar algum nível de afetividade em certos momentos. Algumas práticas comuns nesse sentido foram a disposição de caixa de som com músicas, às vezes com músicas sugeridas pelos próprios alunos, e a distribuição de balas ou doces. Esses gestos eram vistos com reconhecimento pelos alunos.

Na maior parte das visitas à escola, o pesquisador teve oportunidade de almoçar com os educadores no refeitório da penitenciária e participar das interações que ocorriam entre as aulas. Notou-se que esses momentos eram voltados para o seu descanso, com pouco ou nenhum diálogo voltado à prática, num sentido crítico-reflexivo. Nas reuniões com todos os educadores, também se observou pouco diálogo voltado a propostas pedagógicas. Elas eram voltadas, sobretudo, à organização burocrática escolar. Identificamos a necessidade de se discutir valores precedentes às intenções pedagógicas estabelecidas, além de reflexões mais profundas sobre o papel da educação em prisões. Se faz necessário, portanto, a criação de um espaço de reflexões e debates, para além de seus espaços de descanso e organização, e na medida de suas necessidades e de seus interesses.

A última questão específica do reconhecimento inicial buscou traçar paralelos entre as atividades realizadas pelos educadores e a pedagogia freireana. Para respondê-la, realizamos o seguinte levantamento sistemático e sucinto de todas as contradições e consonâncias identificadas entre as práticas. Aquelas que estariam alinhadas à concepção freireana e que foram constatadas em alguns momentos foram:

- i) Estímulo ao diálogo e ao debate de ideias;
- ii) Levantamento de questões sociais;
- iii) Educação afetiva;
- iv) Respeito aos direitos humanos;
- v) Valorização das histórias e das culturas dos indivíduos.

Já algumas práticas observadas que se afastam dessa visão de educação são:

- i) Aulas expositivas e dirigidas apenas para a aprendizagem de conteúdos curriculares tradicionais, baseadas em uma concepção bancária de educação;
- ii) Falta do reconhecimento das identidades de alguns sujeitos;
- iii) Diálogos desvinculados do currículo ou de um planejamento prévio;
- iv) Ausência de uma convergência nos valores agregados às práticas dos professores;
- v) Disciplinas isoladas, sem diálogos interdisciplinares;
- vi) Aulas que não estimulam uma práxis emancipatória.

Não se pretende com estas listas esgotar todas as práticas e visões pedagógicas dos professores da escola. Elas se tratam de uma interpretação de observações efetuadas durante um curto período de tempo e com vistas aos referenciais teórico e metodológico adotados. Salientamos que os valores adotados não devem ser considerados como isoladamente corretos, definitivos ou irrevogáveis, ao se julgar estas experiências, sobretudo com base em observações pontuais. Trata-se, portanto, de um reconhecimento cuja finalidade é criar um ponto de partida para uma pesquisa

mais detalhada e extensa, que se desenvolve a partir de ciclos de atividades. Notou-se também que muitas das práticas observadas já se alinhavam à concepção freireana de educação. O fato é que algumas delas são procedimentos dispersos, sem vinculação entre as disciplinas e agregados a apenas uma parcela dos educadores.

É importante destacar que uma pedagogia com essas visões e em um contexto de prisão não é trivial e exige uma rigorosidade metódica e recursos. Os educadores possuem turmas nos turnos da manhã e da tarde na escola, sem contar aqueles que trabalham à noite em outras escolas. Devemos reconhecer todo o esforço independente desempenhado por eles para se alinharem a essas visões pedagógicas. Fica evidente que a escola na prisão necessita do apoio das instituições públicas, em questões estruturais, com equipamentos e salas de aula adequados ao ensino; na questão salarial, com a justa e consistente remuneração aos professores; e em questões de formação continuada, com o aporte sistemático de formações voltadas aos contextos específicos de cada escola. A aproximação entre universidade e escola pode ser um dos caminhos para atender a essas necessidades formativas.

6.1.4 Reflexões para o planejamento

Com a finalidade de traçar reflexões que possam embasar a etapa de implementação das ações, organizamos, no Quadro 6, uma síntese das observações da seção anterior com as propostas debatidas e estabelecidas pelo grupo. As ideias desse quadro foram elaboradas em constante interação e debate com os educadores. Admitimos que outras sugestões são concebíveis para o projeto, mas a escolha desses itens já estabelece uma perspectiva de trabalho dentro dos nossos limites operacionais. Novas propostas e observações originadas nessa etapa podem ser transpostas para o segundo ciclo da pesquisa.

É importante entendermos a hierarquia do contexto. As ações da escola estão subordinadas ao julgamento da penitenciária, que, visando a segurança dos envolvidos, pode aprovar ou não qualquer iniciativa do grupo. Se faz necessário, portanto, realizar negociações com a direção da penitenciária, no intuito de esclarecer as nossas intenções e metodologias propostas.

Não realizamos um levantamento preciso dos recursos que precisamos mobilizar para esta primeira etapa. Isso se deve à imprevisibilidade de recebê-los a partir do projeto de extensão com a universidade e do projeto com a SSP do estado. Desta forma, decidimos por manter uma estratégia aberta a respeito da utilização de diferentes recursos para as aulas, e realizar um levantamento preciso somente na perspectiva de alguma arrecadação. Dito isso, ainda dispomos de alguns recursos da própria escola e de alguns professores, quais sejam: cotas de impressões de materiais

em papel, equipamentos multimídia, dispositivos eletrônicos (circuitos elétricos, Arduino, multímetro), e *netbooks*.

Observação	Proposta
Muitos alunos parecem não expressar um comportamento autêntico, dificultando ações de investigação do contexto.	Elaborar um planejamento investigativo que busque garantir a segurança e a confiança do educando, para que ele possa se expressar de forma livre e verdadeira.
Os educadores não possuem formação em educação em prisões. Muitos sentem necessidade de aprofundar estudos sobre conhecimento livre e sobre a pedagogia freireana.	Promover encontros regulares de formação e debate a respeito de temas levantados pelos professores.
Algumas práticas poderiam se alinhar melhor a um ensino emancipatório, trazendo mais significado aos educandos.	Implementar uma estratégia interdisciplinar de desenvolvimento e avaliação de atividades pedagógicas em conjunto e visando o seu alinhamento aos pressupostos do grupo.
As tecnologias livres, utilizadas nas aulas de Ciências da Natureza, poderiam ser mais exploradas para a promoção de reflexões críticas a respeito das realidades dos educandos.	Reestruturar essas aulas para vincular pressupostos da educação freireana e do movimento do Conhecimento Livre.
Os educadores não dispõem de tempo para a elaboração e planejamento de materiais didáticos voltados para o contexto da escola na prisão.	Estabelecer um projeto de extensão na universidade para a inclusão de bolsistas e voluntários que possam trabalhar em conjunto com os educadores no desenvolvimento desses recursos.
A escola não dispõe de recursos para a aplicação de algumas atividades propostas pelos educadores.	Elaborar, em conjunto com os educadores, um projeto para pedido de recursos à Secretaria de Segurança Pública (SSP) do estado.

Quadro 6: Síntese das observações do reconhecimento inicial e propostas de transformação construídas dialogicamente dentro da equipe do projeto.

A respeito dos aspectos éticos do projeto, escolhemos adotar o sigilo da identificação de todos os participantes do projeto e dos educandos. Entendemos que isso não impede a total anonimidade dos sujeitos, por isso esclarecemos as implicações dessa pesquisa, bem como as intenções com o uso dos dados coletados. Todos concordaram com os termos da pesquisa.

A próxima seção apresenta as ações pensadas em conjunto com os educadores a fim de se amenizar as contradições e reforçar ou legitimar as práticas já alinhadas com as visões educacionais adotadas nesta pesquisa.

6.2 PLANEJAMENTO GERAL

O reconhecimento inicial foi finalizado em novembro de 2019. A intenção era a de que realizássemos um encontro antes do final desse ano para o planejamento das ações que seriam efetuadas no próximo ciclo escolar. Nesse período, iniciou-se a greve dos professores, sendo que, somado ao período de férias, pudemos nos reunir apenas no ano seguinte, com o início das aulas.

A etapa de planejamento ocorreria no início de 2020, com o primeiro encontro interdisciplinar marcado para o mês de março. Nossos planos foram frustrados, porém, com o início da pandemia da COVID-19. Nessa época, as aulas foram suspensas e não tínhamos previsão para o seu retorno. Devido às incertezas do período, decidimos aguardar algumas semanas até tomarmos novas ações com o grupo.

Ainda no início do ano, encaminhamos à UFRGS, por meio do orientador desta dissertação, o projeto de extensão intitulado *Conhecimento Livre na Escola Prisional: Construção de Autonomias e de Críticidade com Recursos Educacionais Abertos*¹¹, cujo objetivo está diretamente alinhado aos objetivos da nossa pesquisa, mas centralizando os seus esforços às aulas de Ciências da Natureza. Com a aprovação do projeto, recebemos o apoio de dois bolsistas de extensão, alunos dos cursos de graduação em Ciências Sociais e em Licenciatura em Física, e de uma bolsista voluntária, também da Licenciatura em Física. A adição desses novos integrantes ao projeto permitiu um rendimento maior para a construção de materiais para a escola, além da ampliação dos debates e do planejamento.

Com o avanço dos casos de contágio, percebemos que a implementação de novas práticas poderia estar suspensa por muito tempo. Nesse período, os professores passaram a desenvolver atividades, disponibilizadas aos estudantes do NEEJA da PECAN exclusivamente na forma impressa. Eles realizavam essas atividades em suas celas e o material era recolhido e devolvido aos professores para correção. Não existia, naquele momento e até hoje, quando esta dissertação está sendo redigida, qualquer possibilidade de contato pessoal ou virtual com os estudantes.

Decidimos, então, pela adaptação às novas circunstâncias impostas. Mesmo sem a possibilidade de encontros presenciais, algumas das ações propostas no reconhecimento ainda eram possíveis. Dessa forma, resolvemos realizar encontros virtuais semanais com a finalidade de traçar novas estratégias e reflexões.

¹¹ Vale destacar que, na época em que encaminhamos o projeto, não tínhamos uma leitura suficientemente profunda da área para termos consciência de que o termo “escola prisional” não era adequado.

Foram efetuados dois tipos de encontros: reuniões gerais, com todos os integrantes da equipe, composta pelos estudantes (três bolsistas e o mestrando autor desta dissertação) e professor da UFRGS (orientador desta dissertação), e pelos professores do NEEJA Nelson Mandela (docentes das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens); e reuniões com apenas a equipe da UFRGS, para que fizéssemos discussões e planejamentos que fossem levados aos professores. Isso foi importante para que os professores da escola não fossem sobrecarregados com um grande volume de encontros e atividades. Isso não conferiu perda de autonomia ao grupo, uma vez que todas as decisões passavam pelas reuniões gerais.

É importante notar que, nesse ponto da pesquisa, as etapas de planejamento e implementação ocorreram, muitas vezes, de forma intercalada. Um dos motivos para esse fato foi a necessidade de adaptações a um período atípico e imprevisível, de forma que muitas ações foram sendo planejadas e aplicadas ao longo do período de isolamento.

Nas primeiras reuniões virtuais com todos os membros do projeto, em julho de 2020, decidimos por manter encontros periódicos com a finalidade de promover: i) discussões relevantes para a educação em prisões; e ii) construção de propostas de atividades interdisciplinares para quando as aulas presenciais retornassem. Esse arranjo de discussões práticas e teóricas possibilitou o cumprimento parcial das propostas do Quadro 6, sendo que aquelas que não foram concretizadas demandam uma atuação em sala de aula.

O projeto que seria encaminhado para a SSP, apesar de ter sido quase finalizado, não foi levado adiante. Identificamos que não houve contribuições significativas dos professores da escola no texto, o que se configuraria em uma contradição do ideal emancipatório caso o encaminhássemos. A ausência de iniciativa ou engajamento para a efetivação dessa proposta poderia resultar em uma situação de dependência com as nossas contribuições. Nossa intenção é facilitar uma transformação autossustentável, para além da continuidade da parceria entre a universidade e a escola. Desta forma, optamos pelo adiamento dessa proposta até o amadurecimento do projeto como um todo.

A elaboração de estratégias para promover uma maior confiança e liberdade de expressão dos educandos em sala de aula também não avançou. Essa proposta demanda a elaboração de hipóteses, testes e observações em um contínuo processo de investigação. Resolvemos adiá-la, então, para depois do retorno das aulas presenciais.

Ao longo dos encontros, novas estratégias e ações foram sendo traçadas e efetivadas. Podemos resumir todo o planejamento realizado em conjunto com os educadores da escola, no decorrer dos encontros, nos seguintes itens, que serão detalhados no que segue, e nas próximas seções da dissertação:

- i) Reuniões para reflexões e debates críticos sobre os valores e práticas estabelecidos na escola.

- ii) Encontros para trocas de experiências sobre: sistema prisional, educação em prisões, Educação de Jovens e Adultos, pedagogia freireana, fundamentos do Conhecimento Livre e Recursos Educacionais Abertos (REA).
- iii) Construção de REA e sequências didáticas interdisciplinares, fundamentados nos valores legitimados pelo grupo.
- iv) Investigações temáticas com os educandos.

O primeiro item surgiu durante a etapa de reconhecimento, e busca cumprir uma meta essencial para a pesquisa: alinhar as nossas visões pedagógicas em conjunto, a fim de consolidar os valores que buscaremos agregar por meio deste planejamento. Se trata de uma ação contínua e, portanto, deve ocorrer ao longo de todos os encontros em algum nível.

Para o segundo item, buscamos suprir o *déficit* formativo expresso pelos professores no reconhecimento inicial. Salientamos que a intenção dos encontros formativos não foi o de instruir os professores em como proceder em sala de aula, até porque os participantes da UFRGS não são especialistas da área de educação nas prisões, mas de trocar experiências pedagógicas que podem ser proveitosas para todos os envolvidos. Essa ação se justifica na tentativa de aproximar de forma recíproca as práticas e reflexões dos professores com as visões e ideias da academia. Ela pode auxiliar, portanto, na resolução das contradições identificadas anteriormente e na difusão das práticas alinhadas com esta pesquisa.

A terceira ação corresponde a um planejamento metodológico que seria executado pelos professores ao longo dos encontros virtuais. Para se conceber uma educação dialógica, entendemos que todas as Áreas do Conhecimento também devem dialogar entre si. Por isso, esse planejamento interdisciplinar se daria por meio de encontros periódicos, onde seriam decididos os temas que serão trabalhados de forma conjunta e as metodologias que serão empregadas. Esses encontros visam também a reflexão e a discussão sobre as nossas práticas, a fim de se conjecturar o que poderia funcionar ou não.

O quarto item surgiu a partir dos professores em uma das reuniões, já no ano de 2021. Eles manifestaram o interesse de se realizar uma investigação temática com os seus alunos por meio de questionários. Essa ação ocorreu para a escolha de um segundo tema interdisciplinar, sendo que o primeiro foi escolhido apenas pelos educadores, em meados de 2020, quando não existia nenhuma forma de diálogo com os estudantes do NEEJA em função da pandemia. Esse planejamento se configura, portanto, como uma tentativa de inovação de uma prática já estabelecida dentro do contexto de isolamento. Ele não se trata de uma investigação aos moldes de uma metodologia freireana, principalmente pelo fato de não ter sido construída por meio de um diálogo aberto com os estudantes, e sim por meio de um questionário impresso, única alternativa no momento de pandemia, mas ainda pode nos fornecer um ponto de partida para novas reflexões a respeito da realidade dos educandos e de possíveis temas geradores.

Destacamos que esse processo de diálogo e planejamento com os educadores da escola tem a pretensão de buscar o aprimoramento das práticas pedagógicas, sobretudo, na área das Ciências da Natureza. Embora ofereçamos contribuições para as outras Áreas do Conhecimento, centramos os esforços desta pesquisa em um processo similar ao que um professor dessa disciplina executaria em um planejamento interdisciplinar. Isso se traduz em nosso empenho na produção de REA voltados ao uso de Arduino e de tecnologias livres em diferentes aplicações.

Não se espera que, com essas ações, todas as contradições do contexto educacional da PECAN sejam superadas, mas entendemos que elas representam um passo bem fundamentado em direção a uma transformação significativa do contexto pesquisado com vistas à justiça social e à valorização humana. Além disso, esperamos que esta dissertação traga elucidações sobre as possibilidades transformativas de outros contextos escolares por meio de uma metodologia tão rica e consistente como a da pesquisa-ação. As próximas seções detalham como essas propostas foram implementadas.

6.3 IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

A primeira reunião virtual geral ocorreu no dia 21 de julho de 2020. Até o final de julho de 2021, realizamos um total de 27 encontros com todos os membros do projeto, e outros 57 encontros somente com os membros da UFRGS. Essa diferença se deve ao fato de terem ocorrido dois encontros por semana por um certo período de tempo. Isso se fez necessário porque os novos membros do projeto, bolsistas de extensão, não tinham experiências ou conhecimentos aprofundados a respeito do contexto carcerário e dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa. Dessa forma, foi fundamental a ampliação das discussões teóricas sem que o andamento da construção dos materiais didáticos fosse prejudicado.

Os encontros virtuais ocorreram de forma orgânica e horizontal, sem uma programação rigorosa. Essa escolha foi realizada, sobretudo, porque não tínhamos uma previsão para a retomada das aulas presenciais, o que implicaria nova adaptação no planejamento. A nossa atuação consistiu em propor e mediar discussões e auxiliar no desenvolvimento dos materiais. Em todas as reuniões foram confeccionadas atas registrando as pautas e os encaminhamentos de cada encontro. Além disso, efetuamos anotações em diário de bordo com a finalidade de construir reflexões a respeito do processo de transformação do contexto. Nessa seção, fundamentados nos registros das atas e do diário de bordo, apresentamos uma síntese de quais ações foram implementadas e como isso se procedeu.

Os debates voltados ao primeiro item do planejamento, que se refere aos valores e práticas legitimados pelos professores, ocorreram ao longo da maioria dos encontros e foram pautados por

questões fundamentais a respeito da educação. Foram conduzidas discussões com perguntas como: i) Qual é e qual deveria ser o papel da educação na prisão? ii) Que tipo de práticas poderíamos implementar na sala de aula para que esse papel se cumpra? e iii) Quais conhecimentos devemos mobilizar para efetivar essas práticas?

Ao longo das discussões, notamos o ressurgimento das concepções observadas no reconhecimento inicial. Todos os professores apresentaram algum alinhamento com a pedagogia freireana, porém ainda observamos algumas contradições entre essa visão e algumas falas. No discurso de um dos professores, por exemplo, ainda se identificava um viés ressocializador para a educação. No encontro do dia 11 de agosto de 2020, ao discutirmos sobre como poderíamos utilizar os temas interdisciplinares nas aulas, um dos professores comentou: “*Eles precisam saber como trabalhar pra superar essa fase de contravenção*”. Isso sugere uma concepção alinhada à ressocialização, no sentido de que ela orienta que devemos buscar uma transformação do aluno para que ele não cometa mais crimes.

Embora ainda exista um alinhamento com a educação emancipatória, as mesmas visões e argumentos distantes desta concepção parecem persistir até hoje, o que nos sugere que, apesar do estabelecimento de debates sobre o tema, não foram constatadas transformações significativas nesse sentido. Esta conclusão foi corroborada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, que apresentamos adiante nesta dissertação. Isso sugere a necessidade de uma mudança estratégica para um segundo ciclo da pesquisa.

Uma demanda recorrente foi a vinculação das atividades que utilizavam Arduino e tecnologias livres com as outras Áreas do Conhecimento e com esses temas significativos. Nesse sentido, identificamos a necessidade de aprofundar os nossos entendimentos a respeito do movimento do Conhecimento Livre, e de buscar por implicações que esses fundamentos poderiam trazer para o nosso contexto. Na próxima seção abordamos essa questão de forma mais ampla.

Para as discussões de formação, segundo item do planejamento, mobilizamos textos da literatura, filmes e documentários, e convidamos profissionais ou estudiosos com conhecimentos significativos a respeito de cada tema. Esses encontros foram pautados por um debate amplo e aberto, com reflexões conjuntas a respeito das implicações que os novos conhecimentos trazem para o nosso contexto. Os temas tratados nos encontros de formação foram:

- i) *O sistema carcerário brasileiro*. Utilizamos os documentários “Bagatela” e “A 13ª Emenda” para aprofundar os debates a respeito do tema, e apresentamos informações sobre o sistema carcerário brasileiro.
- ii) *Educação em prisões*. Recebemos a convidada Aline Lemos da Cunha, professora da UFRGS e idealizadora e coordenadora do programa de extensão “Justiça com as próprias mãos: Manualidades e Direitos Humanos das Mulheres”, cuja proposta é problematizar questões emergentes no cotidiano de mulheres privadas de liberdade em meio à produção artesanal.

- iii) *Os pressupostos da EJA e a EJA Cidadã*. Tivemos a participação do professor Alexandre Rafael da Rosa, que possui experiência na área, ministrando aulas em diversas escolas do estado, organizando eventos de formação de educadores, e assumindo a Coordenação do Fórum Estadual de EJA do Rio Grande do Sul. O professor apresentou uma proposta de EJA, chamada *EJA Cidadã*, que preconiza o engajamento do educador em questões sociais e o trabalho por meio de eixos temáticos.
- iv) *A pedagogia freireana e a investigação temática*. Nesses encontros, trouxemos as principais concepções da pedagogia de Paulo Freire, apresentadas, sobretudo, no livro “Pedagogia do Oprimido”.
- v) *As Sociedades do Conhecimento e o Conhecimento Livre*. Contamos com a convidada Marina de Freitas, que realizou seu mestrado em Ensino de Física com o título “O Conhecimento Aberto na Educação em Ciências e Tecnologia: Um estudo para a construção de uma educação emancipatória em sociedades do conhecimento” (FREITAS, 2020). Além disso, pautamos algumas de nossas discussões por meio dos filmes “Privacidade Hackeada” e “O Dilema das Redes”.

Nesses encontros, notamos que os educadores se mostraram especialmente motivados quando ocorriam discussões com convidados externos, o que sugere a continuidade desse tipo de dinâmica. Outra fonte de motivação foram as implicações práticas das teorias estudadas para as aulas. Alguns educadores demonstraram uma postura fortemente pragmática, e valorizavam os aspectos imediatos das reflexões realizadas. Isso se observou pela escolha do grupo em trabalhar em questões práticas já a partir do primeiro encontro, onde se determinou que iríamos planejar novas atividades em paralelo às discussões.

Os encontros voltados à construção de REA e sequências didáticas interdisciplinares, terceiro item do planejamento, foram os que mais tiveram contribuições do projeto de extensão. Inicialmente, buscamos um planejamento e execução de forma horizontal, com contribuições de todos os envolvidos. Nossa primeira estratégia, delimitada nas primeiras duas reuniões, foi estabelecer um plano para a mobilização de fontes de pesquisa e a construção de sequências didáticas para cada Área do Conhecimento a respeito de um tema interdisciplinar escolhido e com alinhamentos a uma educação crítica e emancipatória.

Houve muito debate a respeito do tema, principalmente relacionado à sua escolha. Alguns professores argumentavam a favor de uma investigação temática remota, na busca por um alinhamento maior à prática freireana. Na segunda reunião do grupo, um professor comenta: “*A gente tem que ver o que eles querem. Sugiro elaborar perguntas pra levar aos alunos no trabalho de Português e depois discutir em cima das respostas*”. Outro professor contestou: “*Uma investigação agora de forma remota não seria diálogo*”. Argumentou-se também que os alunos que estavam matriculados naquele momento provavelmente não seriam os mesmos quando as aulas presenciais voltassem. Após algum debate, foi decidido que nós escolheríamos o tema para essa fase inicial, mas que futuramente refletiríamos a respeito de um processo de investigação temática para outros temas.

Para a escolha do tema, as seguintes sugestões foram inicialmente levantadas: hortas da PECAN; construção de instrumentos musicais; semântica e Física; justiça; tecnologia; trabalho; liberdade; estiagem no estado; pandemia de COVID-19; e energia solar. Um problema que tivemos nesse momento foi o de encontrar um tema que não fosse tão específico, como o caso da estiagem no estado, e que resultasse numa baixa abrangência de aulas; e também que não fosse tão amplo, que não se relacionasse com o contexto em que os educandos estão inseridos, ou com as suas realidades extramuros. Após um debate, surgiu a ideia de trabalharmos o tema Alimentação, assunto que poderia abrigar a questão das hortas da PECAN (que são cuidadas por alguns trabalhadores privados de liberdade). A Figura 7 mostra uma das hortas cultivadas pelos sujeitos privados de liberdade. Nesse sentido, uma professora comenta: *“Alimentação é algo que tem a ver com o que eles tem lá dentro, porque eles sempre falam sobre a alimentação deles; a escola pede no fim do ano pros professores levarem lanche; a penitenciária às vezes faz um lanche diferenciado”*. Esse tema é abrangente, o que nos permitiria tratar de diversas questões sociais e históricas, mas também vincular com algo presente na realidade dos educandos. A respeito das hortas, outra professora argumenta: *“Alguns alunos trabalhadores cuidam da horta lá dentro, eles adoram fazer aquilo, vivem falando a respeito”*. Além disso, muitos educandos são originários do interior e já trabalharam no campo, e outros trabalham nas cozinhas da penitenciária. Embora não tenhamos realizado uma investigação temática rigorosa diretamente no contexto escolar, o conhecimento contextual dos educadores fundamentou a escolha do tema, e o grupo entrou em acordo com a escolha. Dessa forma, começamos a pensar em novas propostas de atividades baseadas nesse tema.

Dentro dessa proposta, nos separamos em grupos, que seriam responsáveis pela construção dessas atividades com base nas discussões gerais. Ao longo dessa tarefa, notamos que houve pouca ou nenhuma contribuição por parte dos educadores. Tentamos mudar de estratégia sugerindo a atribuição de tarefas para cada membro, porém identificamos o mesmo problema. Reconhecemos nos discursos dos professores, ao longo das reuniões que se seguiram, uma desmotivação causada pela impossibilidade de se aplicar as atividades de forma presencial neste período de pandemia, como se esse planejamento não tivesse utilidade no momento. Resolvemos, então, adiar essa tarefa para o momento em que as aulas presenciais retornassem, e passamos a adotar uma metodologia diferente. Os encontros virtuais com os professores passaram a ter um caráter menos pragmático e se concentraram mais nos debates teóricos, mas ainda com implicações para as práticas educacionais.

Passamos, então, a partir dos encontros em outubro de 2020, a desenvolver Recursos Educacionais Abertos com contribuições, sobretudo, dos membros da UFRGS, mas com o aval e sugestões dos educadores da escola. O primeiro recurso desenvolvido foi uma apostila com um conjunto de textos relacionados ao tema Alimentação, com o nome *Cultivando saberes: A alimentação no nosso mundo*¹². Essa apostila foi desenvolvida com textos curtos e de fácil leitura, pensando-se no contexto de aprisionamento em que ela seria utilizada. Muitos alunos foram

¹² A última versão do documento pode ser visualizada no seguinte endereço: http://www.if.ufrgs.br/cref/ufgrs_pecan/. Último acesso em agosto de 2021.

alfabetizados há pouco tempo, ou possuem uma dificuldade causada pela falta de leitura, o que justifica a escolha do estilo de escrita. Nessa apostila, optamos por elaborar o conjunto de textos dentro de subtópicos a respeito da alimentação no mundo, e problematizando questões sociais que agravam as situações de desigualdade. Além disso, criamos textos de apoio aos professores, depois de cada assunto, com sugestões de atividades e fontes para consulta. Não houve uma separação entre Áreas do Conhecimento, e cada subtópico buscou problematizar um aspecto do tema que poderia trazer significados para a vida dos sujeitos, são eles: i) Agronegócio e estruturas econômicas; ii) Impactos do agronegócio sobre o meio ambiente; iii) Agricultura familiar e movimentos populares; iv) Gastronomia e cultura; v) Aspectos científicos e tecnológicos da agricultura; e vi) Horta automatizada. A proposta é a de que, na sequência didática que deve explorar o tema da alimentação, os textos sejam lidos em conjunto no início de cada assunto, e pela área a combinar. Ciências da Natureza, por exemplo, poderia iniciar uma de suas aulas com a leitura do texto do item ii), e problematizar as contribuições da humanidade para o agravamento dos efeitos do aquecimento global.



Figura 7: Fotografia de uma das hortas cultivadas na PECAN. Fonte: Imagem cedida pela SUSEP, disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

O último item da apostila, a horta automatizada, é um texto que trata da concepção de um projeto prático. Na perspectiva de se estimular a autonomia dos sujeitos, construímos uma horta que possui autonomia para se irrigar automaticamente, e que será doada à escola Nelson Mandela para utilização nas aulas¹³. Tal dispositivo é construído com uma placa Arduino. Conectado nela, um

¹³ Um vídeo com o seu funcionamento pode ser encontrado no seguinte endereço: http://www.if.ufrgs.br/cref/ufgrs_pecan/. Último acesso em agosto de 2021.

sensor possibilita a mensuração da umidade do solo. Quando este se encontra seco, o sistema de controle da Arduino provoca a ativação de uma bomba hidráulica, que leva água por meio de uma mangueira até os pontos em que se faz necessária a irrigação. A horta possui uma bateria interna, que é carregada por pequenas placas solares, e possui rodas para facilitar o seu transporte entre as galerias. Essas características foram implementadas, também, devido ao contexto em que serão utilizadas. A Figura 8 apresenta um esquema da horta construída.

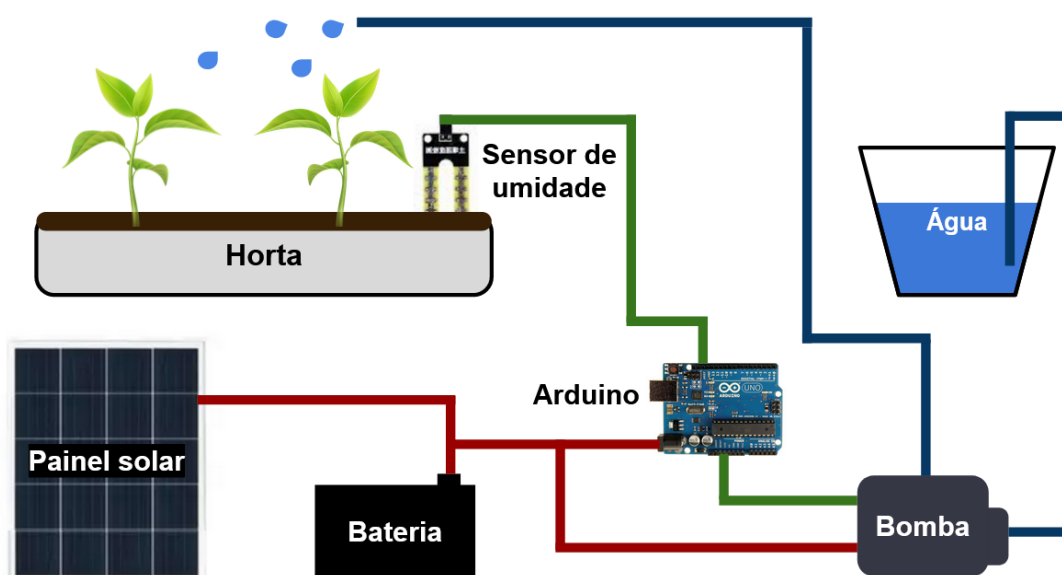


Figura 8: Esquema de funcionamento da horta automatizada.

Temos, portanto, um recurso com diversas possibilidades de aprendizado, sobretudo para a área de Ciências da Natureza. Dependendo das possibilidades de cada turma, o educador poderá desenvolver uma atividade de demonstração do funcionamento da horta, ou até mesmo uma atividade onde os educandos devem conceber e construir a horta a partir de suas peças. Na área da Física, alguns conhecimentos que podem ser mobilizados em situações relacionadas com a concepção e a construção da horta são: eletrodinâmica, circuitos elétricos, componentes eletrônicos, radiação solar, hidrodinâmica, e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Esse recurso, acompanhado da documentação relacionada com a sua construção, pode ser, além de tudo, de um REA, cuja licença permite o seu uso e adaptação para quaisquer fins. Isso possibilita o desenvolvimento de autonomia aos professores, no sentido de que eles podem se apropriar de um conhecimento de livre acesso e que não gera situações de dependência. A Figura 9 mostra a capa da apostila e uma foto da horta construída. Na Seção 6.4.1 analisamos os alinhamentos desses materiais com as visões legitimadas pelo grupo.

Na construção desse REA, os professores contribuíram com algumas ideias e críticas. Em reunião no dia 15 de setembro, por exemplo, um deles fez a sugestão de abordarmos questões como: *“...o êxodo rural do Brasil, a qualidade de vida das pessoas que consumiam alimento sem*

agrotóxicos, a questão do comércio mundial, balança comercial, sobre o agronegócio não produzir alimentos para o povo brasileiro, de forma parecida com o Brasil colônia”, elementos que são debatidos no texto produzido.

Com o fim da construção desse material, no início de 2021, o grupo decidiu partir para um próximo tema, em que seria trabalhada outra sequência didática. A fim de trabalharmos com um tema significativo para os educandos, o grupo resolveu realizar uma investigação temática por meio de questionários. Levantamos, em abril deste ano, algumas sugestões de temas e os encaminhamos para os alunos da escola, para que respondessem qual desses temas eles achavam mais importante, mas também deixamos um campo aberto, para novas sugestões. Os temas sugeridos foram: Trabalho, Saúde, Esportes, Música, Justiça, e Reciclagem. O tema apontado pelos estudantes como mais importante foi “Saúde”. Não houve sugestões de novos temas. Isso surpreendeu alguns membros do grupo, porque esperávamos que o tema “Trabalho” fosse o mais sugerido. Alguns levantaram a possibilidade de os alunos terem trazido essa escolha, não porque a legitimam mais do que outros temas, mas porque a consideram uma demanda necessária a ser suprida lá dentro. É comum, em algumas aulas, os alunos solicitarem medicamentos aos professores, que repassam essa demanda ao setor responsável da penitenciária. Embora haja atendimento de saúde, existe uma fila que acaba atrasando o cumprimento desse direito.



Figura 9: Imagem da capa do documento criado e da horta automatizada.

Dessa forma, partimos para a construção de um novo material interdisciplinar, nos mesmos moldes do que foi construído com o tema da Alimentação, etapa ainda em andamento. A proposta

prática neste caso é a construção de um kit de saúde, que poderá ser levado à sala de aula e deverá proporcionar o monitoramento de alguns indicadores vitais, tais como: oxigenação no sangue, frequência cardíaca, pressão arterial, temperatura corporal e nível de glicose. Dado que a construção dessa unidade ainda está em andamento, não temos ainda clareza sobre a viabilidade da construção dos sistemas eletrônicos para a medição desses indicadores, porém acreditamos que esse projeto se constitui em uma ação pela busca da redução de danos provocados pelo contexto de aprisionamento, mas também pela emancipação dos sujeitos, ao proporcionar ações de conscientização e busca pela transformação significativa da própria realidade no sentido de se garantir os direitos fundamentais.

Os recursos produzidos até agora possuem forte alinhamento às concepções do movimento do Conhecimento Livre. A próxima seção apresenta alguns dos pressupostos que guiaram o desenvolvimento desses materiais.

6.3.1 O Conhecimento Livre e os Recursos Educacionais Abertos

A origem da parceria entre a UFRGS e o NEEJA Nelson Mandela está na utilização de tecnologias livres na educação em Ciências por um dos educadores da escola. Isso motivou uma vinculação teórica à prática de utilização desses recursos. O professor da escola empregava essa proposta de aula utilizando como referencial teórico de ensino a pedagogia freireana. Entretanto, a vinculação do uso das tecnologias livres com essa concepção não é trivial. Nesse sentido, Freitas et al. (2020; 2021) buscaram vincular o uso desses recursos com uma proposta de ensino emancipatório. Para isso, os autores invocaram conceitos da Teoria da Sociedade do Conhecimento (TSC), de Nico Stehr (FREITAS et al., 2020), e buscaram relacionar os preceitos do movimento do Conhecimento Livre a uma cultura emancipatória, que poderiam ser transpostos às atividades que utilizam tecnologias livres (FREITAS et al., 2021). Essa proposta nos possibilita promover a incorporação dos valores de uma educação emancipatória às práticas pedagógicas do educador no contexto escolar da PECAN, ou seja, possibilita a realização dos propósitos transformativos desta pesquisa-ação.

Segundo os autores, essa ideia pode partir da concepção de Nico Stehr de Sociedade do Conhecimento (STHER, 2000). Para Stehr, o conhecimento desempenhou historicamente um papel determinante nas atividades sociais e culturais. Atualmente, entretanto, o conhecimento se estrutura em um papel de centralidade no desenvolvimento econômico das sociedades, o que lhes confere o status de Sociedades do Conhecimento. Esse tipo de sociedade se diferencia da sociedade industrial, em que a propriedade dos meios materiais dita as estruturas sociais, e se pauta principalmente pelas relações de poder que o conhecimento confere (ibid.).

É importante destacar a diferença que o autor define entre conhecimento e informação. A informação pode ser quantificada e armazenada no formato de textos, figuras, gráficos, etc. Conhecimento significa capacidade para a ação (ibid.). Por exemplo, a capacidade para se interpretar as informações relativas ao mercado de ações pode conferir ao sujeito uma capacidade para agir em seu próprio favor, realizando os investimentos que lhe retornarão o maior lucro possível. Torna-se evidente que o conhecimento, particularmente o que é chamado de conhecimento incremental, ou seja, aquele conhecimento que representa um avanço em relação ao conhecimento ordinário, de amplo domínio, desempenha um papel central na propagação de desigualdades. Pessoas com conhecimentos privilegiados possuem os meios para obter vantagens sobre outras e promover uma maior concentração de renda.

Pode-se argumentar que, atualmente, o conhecimento está mais difundido do que nunca. Com a internet, temos acesso a uma quantidade gigantesca de informações de forma quase imediata. Esse fato, porém, não contradiz a ideia do conhecimento privilegiado como determinante de desigualdades sociais. O conhecimento incremental conduz à vantagem econômica. Isso significa que não basta possuir conhecimentos para se obter privilégios ou proteção; é necessário também produzi-lo (FREITAS et al. 2020). As desigualdades sociais, reproduzidas pelo acesso a conhecimentos protegidos ou privilegiados, devem ser combatidas, e isso se traduz na busca por uma cultura e política pública de transparência e amplo acesso ao conhecimento produzido.

Nesse sentido, a filosofia do Conhecimento Livre, que ainda não se configura como um movimento coeso, tendo várias vertentes com visões diferentes, traz as potencialidades de nos engajar em uma luta por justiça social, no sentido de promover uma cultura de transparência, de livre acesso ao conhecimento e na perspectiva de combater os mecanismos de propagação de desigualdades. O movimento *Software de Código Aberto* é um dos primeiros e mais influentes a se constituir, ainda na década de 80, dentro dessa filosofia. Ele não se compromete inteiramente com o combate à desigualdade, porém advoga por uma cultura de livre compartilhamento dos códigos-fonte, prática que evitaria a dependência e o controle dos usuários por parte das empresas detentoras do código (FREITAS, et al., 2021). Trata-se, portanto, de um movimento específico de uma comunidade, mas que carrega, mesmo que de forma implícita, uma práxis com valores emancipatórios.

Ao longo dos anos, outros movimentos foram surgindo, dentre eles, o dos Recursos Educacionais Abertos, com valores similares aos do movimento de Código Aberto. Ele estimula a criação e o compartilhamento livre de materiais e projetos educacionais, com a permissão de uso, modificação, adaptação e redistribuição pelos educadores aos seus diferentes contextos de atuação (ibid.). Seguindo esses preceitos, todos os recursos construídos neste projeto possuem licenças permissivas, possibilitando que educadores de qualquer contexto, inclusive de escolas regulares, os utilizem da forma que lhes for conveniente.

Além de contribuir na democratização da educação, os REA oferecem uma alternativa aos materiais com direitos autorais restritivos e promovem a autonomia dos sujeitos. Isso é importante para uma filosofia emancipatória, especialmente na área da educação, que é onde facilmente

podemos construir relações de dependência. Para exemplificar isso, imagine uma escola com laboratório de informática e cujo único sistema operacional disponível é o *Windows*, que é propriedade da empresa *Microsoft*. Ao ensinar os fundamentos desse sistema, podemos dizer que estamos promovendo uma inclusão digital do aluno, característica dita importante para o mercado de trabalho. O problema com essa prática, porém, é que ela condiciona o aluno a conhecer apenas as características desse sistema, burocratizando sua forma de agir e pensar. Isso pode resultar em sujeitos dependentes de uma tecnologia da qual eles não possuem de fato, apenas a dominam. A empresa, então, obtém lucros expressivos apenas com a venda de seu produto a um mercado de consumidores incapazes de utilizar outros sistemas, como o *Linux*, que apresentam as mesmas funcionalidades e são, inclusive, gratuitos. Sobre os REA, os autores destacam:

...entende-se que os REA contribuam para o desenvolvimento de autonomias, do acesso ao conhecimento, passando pelas práticas e técnicas e se fundamentando na consciência da possibilidade de transformação. Em longo prazo, e em larga escala, acredita-se que a difusão do seu uso e filosofia promova a autonomia tecnológica (FREITAS et al., 2021).

Nessa perspectiva, os autores buscam o alinhamento no uso dos REA, que provém da filosofia do Conhecimento Livre, com uma pedagogia emancipatória, voltada à luta contra as situações de opressão que o sistema de proteção ao conhecimento privilegiado promove. Não se trata, portanto, do uso acrítico de um recurso gratuito, mas de um movimento pela superação das contradições de uma sociedade desigual. Dessa forma, ao vincular com a TSC, os autores definem o conceito de capacidades de ação emancipatórias como “...o conjunto contextual de conhecimentos, entendidos como capacidades de ação, necessários para que o indivíduo (ou grupo) desconstrua, de forma autônoma e consciente, dependências cognitivas e materiais decorrentes de injustiças sociais” (ibid.). Identificamos, portanto, como um dos objetivos das aulas que serão planejadas futuramente: o reconhecimento e fomento das capacidades de ação emancipatórias significativas para o contexto da prisão, por meio da utilização dos REA desenvolvidos neste projeto.

6.4 OBSERVAÇÕES E ANÁLISE DAS PRÁTICAS E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos algumas observações e reflexões realizadas durante as etapas de planejamento e implementação. Ela se trata de uma análise provisória das etapas da pesquisa-chamadas *Monitoramento da implementação e seus efeitos*, e *Novo reconhecimento*. Os dados analisados foram coletados a partir das atas das reuniões, de um diário de bordo, de um questionário, e de gravações e anotações de entrevistas semiestruturadas realizadas com os educadores. Além disso, realizamos uma análise do material produzido pelo grupo, com a intenção de avaliar o nível do

alinhamento entre os valores legitimados pelos integrantes do projeto e a prática estabelecida no projeto, concretizada na produção dos materiais.

Não podemos descrever o processo completo dessas etapas porque a fase de implementação ainda está ocorrendo, portanto as conclusões trazidas por esta seção se constituem em reflexões que podem sofrer alterações ao longo da pesquisa. Nesse sentido, organizamos algumas conclusões prévias, fundamentadas pelos dados colhidos ao longo das observações. O objetivo principal desta análise, quando concluída, será fornecer uma base para o planejamento do próximo ciclo da pesquisa-ação. Dessa forma, foram investigados os seguintes itens observacionais que guiaram essa etapa: i) ações que promoveram uma transformação do contexto; ii) dificuldades na implementação das ações planejadas; iii) valores legitimados pelos sujeitos; e iv) novas propostas para o segundo ciclo.

Para o primeiro item, buscamos por transformações em que se agregaram, ou não, os valores emancipatórios às práticas dos educadores. Para isso, buscamos verificar, nos discursos e nas ações, mudanças ocorridas em relação ao que foi observado na etapa de reconhecimento inicial. Isso implica, também, verificar transformações ocorridas nos próprios sujeitos. Cabe ressaltar que este item se trata de uma investigação incompleta, visto que não foram implementadas ações concretas no contexto da sala de aula, mas que nos fornecerá indícios de uma possível transformação do contexto.

O segundo item busca identificar os problemas que encontramos no decorrer da implementação das ações e que impediram ou dificultaram a realização dos objetivos do planejamento. Esse procedimento é importante para que se façam adaptações às ações implementadas ao longo dessa etapa. Ele também pode nos fornecer implicações para o segundo ciclo da pesquisa-ação, no sentido de aprimorar o planejamento para se evitar a recorrência desses problemas.

O terceiro item constitui uma importante observação e autoavaliação do projeto de pesquisa-ação como um todo. É possível, por exemplo, que as reflexões e práticas realizadas ao longo das reuniões tragam novas perspectivas a respeito da educação em prisões para o grupo, o que implicaria a mudança de objetivos e de atuação pedagógica na PECAN. Esse item ajuda a subsidiar, portanto, a revisão da ideia geral, necessária para a implementação do segundo ciclo da pesquisa.

O quarto e último item traz implicações mais pragmáticas a respeito do próximo ciclo da pesquisa. Nesse processo, são listadas novas ideias que surgem a partir das práticas efetuadas no ciclo atual, que demandam um planejamento mais extenso, e cuja aplicação imediata não é factível. Fazem parte desse tópico, também, as propostas para aprimoramento do próprio processo operacional da pesquisa-ação, cujo propósito é o aperfeiçoamento do método de transformação do contexto.

Com a finalidade de organizarmos o relato das observações, esta seção foi separada em dois segmentos: o primeiro analisando o processo de interação com os professores ao longo dos

encontros virtuais; e o segundo analisando suas falas nas entrevistas semiestruturadas. A seguir apresentamos a análise de ambos os processos.

6.4.1 Análise do material produzido e suas interações

Esta etapa apresenta uma análise dos materiais produzidos até o momento pelo grupo, onde são avaliadas as características que apresentam alinhamento ou não com os valores de uma pedagogia emancipatória, legitimada no grupo da pesquisa-ação, tanto entre docentes da escola como entre a equipe da UFRGS. Os materiais analisados foram a horta automatizada e a apostila, denominada "*Cultivando saberes: A alimentação no nosso mundo*", descritos na Seção 6.3. Na sua concepção, foram consideradas as ideias trazidas pelos professores e por pesquisas documentais, cujas fontes se encontram nos textos. A atuação dos autores nesse processo buscou estar alinhada a uma proposta emancipatória de educação. O seguinte trecho da apostila ilustra essa intenção: "*Sendo a alimentação parte fundamental e indissociável de nossas vivências, algo que nos torna humanos, trabalhar os seus diferentes aspectos em sala de aula se torna uma verdadeira forma de humanizar o educando*". Além disso, ela considera o seu contexto de aplicação. Dessa forma, a apostila foi concebida com textos curtos e de leitura simplificada. Já a horta automatizada foi construída de forma a não exigir uma manutenção constante, pois possui irrigação automática e carregamento de bateria por painéis solares; é compacta; e possui rodas, para um transporte facilitado entre as galerias da penitenciária.

Ambos os materiais são REA e podem ser reproduzidos e modificados para qualquer contexto. Essa característica, alinhada aos preceitos do Conhecimento Livre, permite ao educador problematizar uma discussão a respeito da propriedade do conhecimento, e como ela pode contribuir para a propagação de desigualdades sociais. O educador pode apresentar esses projetos como exemplos de recursos construídos dentro de uma cultura de democratização da educação, aliando esse discurso à perspectiva dos direitos humanos, debate essencial neste contexto.

Outro valor que pode ser fomentado pelo uso dos materiais é a *autonomia*. Por se tratarem de REA, qualquer pessoa pode, dentro de suas possibilidades, buscar os conhecimentos necessários e adaptar esses recursos com a intenção de promover uma transformação significativa de suas realidades. Esses aspectos podem estimular, também, uma discussão a respeito das capacidades de ação emancipatórias que os educandos deveriam buscar com a finalidade de atingirem sua autonomia.

A educação, nos preceitos de Paulo Freire, deve ser crítica, política e alinhada ao combate contra as situações de opressão estruturadas em nossa sociedade (FREIRE, 1977). Por esse motivo, ela não pode ser neutra, e deve viabilizar a análise rigorosa da realidade do educando, na perspectiva

de identificar as estruturas reprodutoras de desigualdades. O posicionamento contra as situações de opressão é manifestado ao longo de toda a apostila. No segundo capítulo, denominado *Agronegócio e estruturas econômicas*, por exemplo, são apresentados dados a respeito da desigual distribuição de terras no Brasil e das injustas vantagens econômicas e sociais dos grandes produtores.

Apesar de buscarmos a vinculação de valores emancipatórios à apostila, ainda podemos identificar indícios de valores vinculados à *escolarização*. Isso pode ser verificado nos textos direcionados aos professores, onde sugerimos os conteúdos que poderiam ser trabalhados em cada Área do Conhecimento. A inclusão dessas sugestões pode ter origem nas indagações, por parte dos educadores, a respeito

Algumas discussões importantes podem ficar apagadas ou sem significados aos alunos devido às consequências do ambiente opressor da penitenciária, ou até mesmo pelo distanciamento instituído entre o educando e os elementos do mundo extramuros. A horta é um recurso que traz materialidade à aula. A sua presença em uma sala de aula, no ambiente prisional; a possibilidade de manipular as plantas; os diferentes cheiros, tocos e gostos; todas essas características, que podem ser triviais a nós, têm a potencialidade de promover novas experiências aos educandos privados de liberdade, de resgatar vivências significativas, e de trazer o educando para uma posição de sujeito do mundo, de humano, com uma história e com sentidos. A presença da horta em sala de aula pode ajudar na constituição de uma aula voltada à humanização dos sujeitos, concepção fundamental da pedagogia emancipatória.

É interessante notar que a utilização de tecnologias livres nas aulas de Ciências da penitenciária é uma prática que deu origem ao projeto como um todo. Se pretende, com o uso dos materiais aqui analisados, reproduzir essa prática, mas aliando o trabalho interdisciplinar, a adaptação ao contexto prisional e os valores legitimados pelo contexto escolar. Essa ação se constitui, portanto, como a essência das intencionalidades desta pesquisa-ação, e possui potencial para manter uma continuidade significativa do projeto.

Apesar de já ter a primeira versão finalizada, esse material está em contínuo processo de reavaliação pelos membros do grupo. De fato, é pauta de uma reunião futura a revisão da apostila, com a análise dos novos integrantes do projeto. Por fim, podemos dizer que a própria produção de materiais pensados para o contexto da PECAN já consiste de uma proposta concreta de transformação pedagógica do meio escolar.

6.4.2 Reuniões com os educadores do NEEJA Nelson Mandela

O processo de observação e coleta de dados das reuniões ocorreu em todos os 27 encontros com os professores. Além da organização das atas, buscou-se realizar anotações relevantes a

respeito de ações e discursos na perspectiva de identificar aspectos relacionados aos itens listados na seção anterior.

Esse processo se mostrou de difícil execução em alguns casos, uma vez que o próprio andamento das reuniões dependia de nossa atuação, no sentido de organizar as pautas, levantar discussões e estruturar os encaminhamentos. Podemos dizer que esse fato já se configura como uma dificuldade encontrada na implementação das ações. Ao se comprometer o processo de observação, compromete-se, também, a avaliação e o andamento da pesquisa. Uma alternativa para esse problema seria a distribuição da gestão das reuniões entre os membros do grupo, mas não conseguimos implementar essa solução de forma consistente, uma vez que os bolsistas do projeto não tinham experiência com esse tipo de prática e a presença dos professores nos encontros não era constante. Esse problema segue sem uma solução definitiva e será trabalhado futuramente. Há de se avaliar ainda a possibilidade de as observações serem realizadas de forma compartilhada com os bolsistas do projeto.

A inconstância na presença dos professores nas reuniões foi outra dificuldade observada. No encontro do dia 17 de novembro, por exemplo, havíamos combinado de debater a respeito dos Recursos Educacionais Abertos a partir de um vídeo sugerido sobre o assunto, mas somente dois professores compareceram. Um dos motivos para esse fato pode ser uma desmotivação generalizada ocasionada pelo período de isolamento e suas consequências. Alguns professores se diziam muito atarefados e cansados, em vista da mudança de rotina. Em um questionário enviado aos professores em julho, foi questionado a respeito de suas dificuldades naquele momento. Uma resposta recebida foi: *“A interação entre professor e aluno não está garantida com a aula presencial, imagina sem a presença do aluno as dificuldades que enfrentamos para elaborar uma aula”*. Outra dificuldade relatada foi o número elevado de reuniões virtuais de um modo geral. Segundo uma professora: *“No momento estamos sendo ‘bombardeados’ com as lives do Governo Estadual, letramento digital... está bem complicado”*. As adversidades ocasionadas pela pandemia podem se tornar um fator limitante para a motivação dos membros do grupo. Outro fator que pode ter sido determinante para a desmotivação é a desvalorização profissional da classe. No encontro do dia 29 de setembro, uma professora perguntou aos outros colegas se eles receberam o salário naquele mês. Por não terem recebido o calendário de pagamento, a perspectiva era a de que o recebimento de salário seria, mais uma vez, parcelado.

Uma proposta para tentar contornar o problema da baixa presença foi a diminuição da frequência dos encontros, passando de semanais para quinzenais, a partir do encontro do dia 20 de outubro. Além disso, conforme relatado na seção de implementação das ações, atribuímos a construção de REA aos membros da UFRGS, com a finalidade de diminuir a atribuição de tarefas aos professores.

Apesar das dificuldades enfrentadas, observamos também discursos favoráveis e com atitudes positivas em relação ao projeto. Em meados de março de 2021, uma das professoras comenta: *“Sei que a teoria, o debate, os encontros, são importantes, mas confesso, sou da prática!”*

Poderei ser mais atuante quando as atividades presenciais forem retomadas". Em um dos encontros, no final de agosto, um professor comenta a respeito da possibilidade de abrangência do projeto: *"Vamos construir uma metodologia de trabalho para a educação prisional, que possa ser compartilhada com outros colegas de casas prisionais que trabalham com educação"*. Nesse caso, identificamos, também, um alinhamento aos valores do Conhecimento Livre, sobretudo a respeito do compartilhamento de conhecimentos, de um professor que não apresentava tal discurso no reconhecimento inicial.

Em outra reunião, já em setembro, ao defender o processo de investigação temática, outro professor argumenta: *"[Devemos] quebrar o paradigma de que o professor é detentor do conhecimento; nessa proposta, vamos convidá-los a serem atores desse processo, cada um vai trazer sua contribuição"*. A própria tentativa de se realizar uma investigação temática, algo que não era empregado nas aulas antes, mas que foi legitimado e decidido pelo grupo, mesmo em contexto de aulas remotas, demonstrou também um alinhamento maior às práticas de uma educação emancipatória. Isso pareceu surgir a partir das discussões mais práticas em grupo, referentes à metodologia pedagógica que seria empregada.

Os professores não demonstraram dificuldades em trabalhar de forma interdisciplinar. O surgimento de propostas de atividades e conteúdos em cada Área do Conhecimento ocorreu de forma natural e diversificada. Isso se mostrou um indício de transformação propiciada no contexto escolar e cuja ação motivadora se constitui dos debates dialógicos a respeito dos ideais do projeto.

Apesar de as discussões teóricas trazerem, muitas vezes, discursos variados, houve um enriquecimento dos valores vinculados à educação em prisões, propiciado não apenas por novas ideias, mas pelo amplo diálogo horizontal entre os integrantes do grupo. Podemos dizer que a prática dos planejamentos interdisciplinares e da investigação temática resultaram de um alinhamento com os valores de uma educação emancipatória, proposta manifestada nas reflexões do reconhecimento inicial.

No geral, não observamos indícios de uma mudança significativa em relação aos valores demonstrados pelo grupo, como um todo, até o momento, mas apenas a reafirmação daqueles já legitimados, ou a incorporação de valores já alinhados com os ideais do projeto. Isso sugere, até o momento, a manutenção da ideia geral definida durante o reconhecimento inicial.

Durante os encontros virtuais, surgiram muitas propostas novas de atividades que poderíamos tentar aplicar nas aulas, sobretudo relacionadas ao tema interdisciplinar da alimentação. No momento, é difícil determinar, entretanto, quais dessas ideias serão discutidas como possibilidades de aplicação dentro do primeiro ciclo da pesquisa-ação, e quais serão deixadas para o segundo ciclo. Isso decorre das fases de planejamento e implementação, neste momento, estarem sobrepostas e, portanto, ainda com a possibilidade de planejamento e aplicação de novas propostas. De qualquer forma, algumas ideias com previsão de serem aplicadas em um segundo ciclo de pesquisa-ação que identificamos nas reflexões conjuntas são:

- i) Realização de uma investigação temática ampla e interdisciplinar. Essa proposta foi discutida nas primeiras reuniões e foi pensada na intenção de envolver todo o corpo docente da escola em uma investigação voltada não somente ao contexto da prisão do educando, mas de suas histórias de vida, contextos extramuros e situações-limite. Isso implica um novo planejamento de aulas, que seriam subsidiadas pelos resultados desta pesquisa. Não se chegou a uma conclusão a respeito da efetivação dessa atividade, e resolvemos deixar a sua discussão para um futuro com mais previsibilidades.
- ii) Dentro do tema da alimentação, uma professora trouxe a possibilidade de realizarmos atividades em conjunto com os alunos em alguma cozinha da penitenciária. A proposta seria o preparo de algum alimento, mas utilizando essa tarefa para envolver os educandos em um processo de resgate de significados, de humanização. Segundo outra professora, num encontro no final de agosto: *“Os alunos valorizam bastante o trabalho. Um dia eles puderam fazer algo e trazer pra sala, um bolo, não lembro; e um aluno nunca tinha imaginado sobre cozinhar”*. Essa ideia foi bem recebida pelo grupo, mas também ficou para uma discussão futura.
- iii) Organização de um plano pedagógico para todo o ano letivo de cada etapa da educação escolar, com sequências didáticas definidas, e dentro da concepção de um REA. Esta proposta surgiu em reuniões com os membros da UFRGS, e ainda está em pauta com o restante do grupo. A intenção com esse plano pedagógico não é a construção de um material concluído, em que os professores apenas aplicariam o seu conteúdo em sala de aula sem levar em conta as diferentes realidades e visões de mundo. Ele poderia apresentar os possíveis temas a serem abordados, materiais com conteúdos a respeito desses temas, e algumas propostas metodológicas, tudo com base nas preferências dos educadores da escola. Entendemos que essa ideia demandaria uma atuação longa e consistente do projeto e, portanto, não poderia se materializar em apenas um ou dois ciclos da pesquisa-ação, mas é uma proposta que está se concretizando gradualmente.
- iv) Implementar parcerias com outros setores da PECAN. A penitenciária possui setores relacionados à saúde e ao serviço social, que promovem variados serviços voltados à garantia de direitos dos sujeitos privados de liberdade. No mesmo ideal dialógico de buscarmos práticas interdisciplinares, pode ser proveitoso buscarmos práticas interinstitucionais de colaboração, aos moldes como ocorre entre a UFRGS e o NEEJA Nelson Mandela. A emancipação e a redução de danos não devem ser ideais exclusivos da escola, e uma parceria entre os diferentes setores pode ser proveitosa no sentido de alinhamento de valores e desenvolvimento de práticas conjuntas efetivas pela garantia de direitos. Essa proposta foi sugerida por uma bolsista do projeto, em reunião do dia 13 de maio de 2021, e ainda está sendo debatida. Entretanto, já foi realizado um primeiro contato com uma assistente social e um psicólogo de um dos módulos da PECAN e a perspectiva é a de que começaremos a dialogar no sentido de promover o início de parceria.

- v) Formar uma rede de contribuição de professores da educação em prisões. Essa proposta surgiu em uma reunião de formação sobre Educação em Prisões, com a professora Aline Lemos da Cunha, em setembro de 2020. Um dos professores presentes argumentou: *“Poderíamos ter um fórum de educação prisional, com pessoas de diferentes contextos; vamos pensando; estamos falando de práxis”*. Todos concordaram, entretanto, que esta seria uma ideia para ser debatida posteriormente, quando o projeto estiver mais amadurecido, com mais concretude.

Assim como no processo de reconhecimento inicial, as reflexões apresentadas aqui não refletem de forma integral e imparcial todos os elementos relevantes para esta etapa. Ainda assim, elas podem fornecer fundamentos importantes para a composição de um segundo ciclo da pesquisa-ação mais efetivo. Com a intenção de fornecer mais evidências e de fortalecer esses fundamentos, realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com alguns dos educadores da escola. A seção seguinte ilustra os resultados obtidos.

6.4.3 Entrevistas com educadores da escola

As entrevistas ocorreram na primeira semana de abril de 2021, com quatro professores. Nessa época, estávamos finalizando o questionário que seria enviado aos alunos para a escolha do novo tema interdisciplinar a ser trabalhado. Essa nova etapa da implementação seria realizada, aproximadamente, da mesma forma que a etapa anterior, que contou com a construção de materiais ligados ao tema da Alimentação e com discussões pertinentes ao contexto da escola da PECAN. Por esse motivo, decidimos realizar, naquele momento, entrevistas com alguns dos professores que mais se envolveram com o projeto. O objetivo delineado foi o de obter respostas às questões de pesquisa específicas do projeto, e avaliar o andamento das ações realizadas, até aquele momento, na perspectiva dos professores.

Entendemos, hoje, que uma escolha melhor para esta investigação seria a de realizar as entrevistas sob a guia dos itens observacionais da Seção 6.4. De qualquer maneira, optamos por uma análise que buscou identificar os elementos que fornecem algumas conclusões a respeito desses itens.

Foram entrevistados dois professores homens e duas professoras mulheres, dos quais denominamos como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professora 1”, e “Professora 2”. As entrevistas ocorreram de forma semiestruturada, com perguntas previamente desenvolvidas, mas com a liberdade de se indagar outras questões, buscando obter respostas mais aprofundadas. Todo o processo foi gravado com o consentimento dos participantes e a ciência de que não teriam suas

identidades divulgadas. Além das gravações, foram feitas anotações ao longo das entrevistas para auxiliar no destaque dos pontos mais importantes. As perguntas que orientaram a condução das entrevistas foram:

- i) Como foi a sua trajetória na educação (como foi a formação, experiência, contextos trabalhados, etc.)?
- ii) Nos diferentes contextos que você trabalhou e na PECAN, quais foram as experiências que você considera mais proveitosas? Atividades, projetos, metodologias, materiais, etc.
- iii) E as menos proveitosas?
- iv) Se você não tivesse limitações de recursos e dispusesse de liberdade para escolher o que e como ensinar na PECAN, o que você faria?
- v) O que você mais valoriza na educação, tanto para pessoas presas quanto para alunos da educação regular?
- vi) Existem diferenças nos valores de uma educação para pessoas presas e para pessoas em liberdade? Se sim, quais? Se não, por quê?
- vii) Você gostaria de comentar algo sobre o que foi debatido aqui? Gostaria de acrescentar algum elemento?

Apesar de essas questões terem sido construídas para se obter respostas para as questões específicas da pesquisa, podemos relacioná-las aos itens observacionais. As perguntas i), ii) e iii) nos forneceram dados a respeito do primeiro item: ações que promoveram uma transformação do contexto. As perguntas ii) e iii) se relacionaram ao segundo item: dificuldades na implementação das ações planejadas. As perguntas v) e vi) dizem respeito ao terceiro item: valores legitimados pelos sujeitos. A pergunta iv) foi analisada à luz do quarto item: novas propostas para o segundo ciclo. Para a análise dos resultados, realizamos a organização dos dados obtidos e buscamos identificar os elementos que pudessem nos fornecer respostas para os itens acima mencionados. A seguir, apresentamos as principais conclusões construídas a partir dessa análise.

Sobre o primeiro item, nenhuma ação descrita pelos quatro professores se trata de alguma inovação proporcionada pelo projeto. Todas as experiências relatadas ocorreram em um contexto de aplicação de atividades presenciais com os educandos, o que sugere que, até o momento, é muito cedo ainda para constatar uma transformação concreta ocorrida no contexto educacional do NEEJA Nelson Mandela. Esse resultado era esperado, uma vez que a suspensão das aulas presenciais impediu qualquer possibilidade de inovação prática. Entretanto, existe a expectativa de que as ações promovidas no momento tenham bons resultados em sala de aula. Segundo a Professora 2: *“O aluno lá dentro [...] não tem nada. Então, tudo o que você levar pra ele, ele vai adorar. Se você levar o projeto sobre a horta, alimentação ou saúde, eles vão adorar. Eles sempre são muito abertos e receptivos”*. Nesse mesmo sentido, o Professor 1 comentou: *“Eu acredito que*

esse projeto com a UFRGS, [...] esses debates que fazemos, pra nós educadores, vai fazer uma grande diferença. É um processo de formação muito importante”.

A única experiência proveitosa de atividade aplicada à escola da PECAN foi relatada pela Professora 2, que mencionou um projeto onde os alunos criaram poesias em suas aulas. Uma dessas poesias acabou sendo selecionada a nível estadual para compor um livro, cujo lançamento foi efetuado em Porto Alegre. Ela e seu aluno, inclusive, compareceram ao evento, acompanhados por agentes da SUSEPE. Segundo a professora: *“Foi uma construção dentro da sala de aula, junto comigo. Eu corrigi aquela poesia, foi muito especial”.* Nesse relato, o fato da poesia ter sido selecionada para o livro, e a SUSEPE ter feito o acompanhamento para o lançamento do mesmo, explicita uma necessidade dos professores de serem legitimados pelas instituições às quais estão subordinados, no sentido de receberem o devido apoio material e moral. No mesmo relato, a professora afirma que alguns alunos conseguiram uma pontuação no ENEM suficiente para cursar o ensino superior, mas que isso não foi autorizado pela justiça. Portanto, uma possível conclusão a partir disso é que não há incentivo à transformação significativa do contexto sem o apoio da comunidade e das instituições participantes, que muitas vezes, segundo a Professora 2, se mostram *“apáticas”.*

Com relação ao segundo item, também não identificamos relatos de dificuldades relacionadas ao contexto do projeto, apenas dificuldades em um nível geral. Por exemplo, a Professora 2 informou que no início das atividades escolares na PECAN, eles conseguiam realizar atividades diferenciadas, como encontros no pátio, festa de São João, e amostras. Esse tipo de atividade, que tinha um bom retorno por parte dos alunos, parou de ser efetuada com a troca da direção da penitenciária. Isso sugere que não há uma estabilidade institucional no sentido de se estabelecer práticas duradouras, ou de se promover uma cultura de inovação. Desta forma, deve ser uma demanda deste projeto o contínuo diálogo com a instituição prisional no sentido de negociar um apoio na implementação das novas práticas.

Para o terceiro item, buscamos nas falas dos professores a legitimação dos diferentes valores relacionados à educação nas prisões. Da mesma forma que a seção anterior, isso possibilitou uma comparação com as conclusões realizadas no reconhecimento inicial para verificar a necessidade de se atualizar a ideia geral definida.

Ao responder a questão cinco, a Professora 1 teceu algumas críticas à educação tradicional, focada na aprendizagem de conteúdos: *“Eu acho que eles têm que ter alguma noção [dos conteúdos], [...] mas as pessoas, às vezes, não conseguem sair desse mundo. Infelizmente, na rua é isso que é exigido nas avaliações, [...] elas permeiam em cima disso, nos conteúdos”.* Essa professora sempre defendeu, até mesmo antes do projeto, uma educação voltada às necessidades e competências dos alunos, manifestando, mesmo que de forma implícita, um alinhamento à educação freireana. A mesma professora, argumentando a favor de atividades significativas aos alunos, comentou: *“Tu tem que trazer coisas que o aluno perceba que a vivência dele fora da escola não é desperdiçada na aula”.*

O Professor 1, entretanto, apresentou em seu discurso um alinhamento mais explícito à educação freireana, algo que já havíamos identificado no reconhecimento inicial. Ao responder à questão cinco, ele comentou: *“A pessoa só é livre de fato quando ela consegue ter uma forma de analisar a sua realidade e de buscar alternativas pra transformar ela, [...] e a escola consegue desenvolver isso”*. Ao falar de suas práticas, já no final da entrevista, o mesmo professor completa: *“Eu sou um cara que leu bastante Paulo Freire e tento sempre aplicar isso na aula”*.

A Professora 2, por outro lado, demonstrou valorizar o processo de aprendizado, argumentando que muitos alunos das escolas regulares precisam ter conhecimentos para possibilitar a entrada em universidades. Em uma de suas falas, comentou: *“Eu valorizo muito o saber, o aprender. [...] Claro, tem o lado humano, o lado que temos que ouvir o aluno também, mas tem muito aluno que pode ter futuro no estudo”*. Essa concepção não foi identificada no reconhecimento inicial, porém entendemos que ela já existia, uma vez que nos debates e formações pelo projeto não houve alinhamentos explícitos nesse sentido por parte do grupo.

O Professor 2, demonstrou valorizar uma educação libertadora por meio da busca por conhecimento. Em sua resposta à questão v), ele argumenta: *“A educação tem a ver com o conhecimento, e o conhecimento liberta”*. Perguntado sobre as diferenças entre uma educação ofertada dentro e fora do contexto prisional, ele comenta que a escola é universal, e completa: *“O objetivo que você quer, tanto fora, quanto dentro da prisão, é o mesmo, é levar autonomia pra esse aluno”*. Essas visões, alinhadas com valores de uma pedagogia freireana, foram reconhecidas também no reconhecimento inicial.

Comparando esses relatos com a investigação efetuada no reconhecimento inicial, por meio das observações das aulas e em conversas informais, identificamos, novamente, que a ideia geral não precisa ser alterada e que as concepções individuais dos professores podem ser ligeiramente variadas, mas isso não se constitui em uma barreira para o alinhamento de práticas.

Para o quarto item, buscamos nas falas dos professores, identificar propostas novas de atividades que o projeto poderia desenvolver futuramente. Sem o compromisso de considerarmos as limitações de recursos e os procedimentos de segurança, perguntamos quais práticas pedagógicas os professores gostariam de realizar na PECAN.

A Professora 1 falou a respeito do teatro. Ela já tivera experiências de sucesso antes do projeto com esse tipo de atividade, em que os alunos se comprometiam com a elaboração e execução de uma peça teatral, estimulando valores como autonomia, iniciativa, trabalho em equipe, entre outros.

O Professor 1 defendeu a formação profissional em adição à formação escolar dos alunos, com aplicação de cursos técnicos que os certifiquem para alguma profissão, após saírem da prisão. Essa proposta, porém, estaria distante das possibilidades de atuação do projeto, visto que a escola não estaria envolvida diretamente na sua implementação.

A Professora 2 argumentou que a leitura é uma das atividades mais importantes para a educação e respondeu que gostaria de levar seus alunos a uma biblioteca, ou que pudesse realizar

atividades diferenciadas de leitura. Ela já realizou pedidos à direção da penitenciária para levar seus alunos com livros para o pátio da instituição. Seus pedidos, entretanto, foram negados, alegando-se falta de agentes penitenciários para a garantia de segurança lá dentro.

O Professor 2 informou que gostaria de usar mais recursos de informática. Defendeu a implementação de um laboratório, com equipamentos de eletrônica e de informática, e um ensino voltado à inclusão digital e tecnológica. Em uma conversa com a direção de um dos módulos da PECAN, a construção de um laboratório de informática foi uma proposta cogitada que, superando as limitações orçamentárias, poderia ser implementada.

6.4.4 Síntese e conclusão das observações

Para sintetizar as conclusões obtidas a partir das observações das reuniões virtuais e das entrevistas, elaboramos o Quadro 7 com os resultados encontrados, guiados pelos itens observacionais explicitados no início da seção 6.4 Observações e análise das práticas e resultados.

Item	Observação	Implicação
i)	Discursos alinhados ao movimento do Conhecimento Livre.	Discussões a respeito de ideais e práticas podem promover um maior alinhamento de valores.
	Práticas alinhadas a um ensino emancipatório.	A mobilização e trabalho colaborativo dos sujeitos auxilia no aprimoramento conjunto das práticas.
ii)	Dificuldades para se executar uma observação ampla e precisa.	Propor uma divisão maior de tarefas entre os membros da UFRGS.
	Desmotivações causadas pelas adaptações à pandemia.	Propor uma frequência menor de reuniões e redistribuição de tarefas.
iii)	Os valores legitimados permaneceram, sobretudo, alinhados à educação freireana.	Manutenção provisória do planejamento e implementação.
iv)	Investigação temática ampla e interdisciplinar; atividades na cozinha; parcerias com outros setores da penitenciária; rede de colaboração sobre educação em prisões; teatro; atividades de leitura; atividades de inclusão digital.	Novos debates serão realizados a respeito dessas propostas.

Quadro 7: Observações e implicações prévias das reuniões virtuais.

A pandemia e a suspensão das aulas impossibilitou a aplicação de novas práticas pedagógicas na escola da PECAN. Com as adaptações que tivemos que realizar, ainda é cedo para afirmar que qualquer transformação significativa e duradoura tenha se estabelecido no contexto prático da escola. Devemos refletir, portanto, em propostas para manter as práticas que estamos realizando no momento, e buscar dar continuidade a essa parceria até que se estabeleçam inovações permanentes.

Vale ressaltar um ponto importante: este tipo de investigação é um processo fundamentalmente contínuo, que deve se estender ao longo de toda a pesquisa. Isso ocorre porque o contexto está sujeito a transformações de todo tipo, inclusive externas, como a suspensão das aulas. Por esse motivo, estes resultados se tratam de uma análise inicial, que nos fornece perspectivas para o final deste primeiro ciclo da pesquisa-ação. Na próxima seção, apresentamos os próximos passos que buscaremos seguir para o cumprimento dos objetivos do grupo.

6.5 PRÓXIMOS PASSOS

O primeiro ciclo de pesquisa-ação em que nos situamos ainda está na fase de planejamento e implementação. Entretanto, podemos traçar expectativas para o futuro do projeto cujos objetivos ainda estão ao nosso alcance.

Embora a vacinação para a COVID-19 esteja avançando no Brasil, ainda não temos previsão para o retorno das aulas presenciais na PECAN. Desta forma, ainda permanecemos realizando encontros virtuais, com discussões teóricas e práticas; e produzindo o próximo material interdisciplinar, relacionado ao tema da Saúde.

Esperamos finalizar, ainda este ano, a construção de uma nova apostila, com os seguintes tópicos provisórios sobre Saúde: i) Aspectos históricos e sociais; ii) O direito da saúde; iii) Aspectos científicos e tecnológicos; iv) Autocuidados; e v) Kit saúde. Os textos devem seguir a mesma proposta da apostila da Alimentação, com a abordagem de problematizações ligadas à Saúde, e com implicações à realidade dos educandos. O item iv), por exemplo, deverá trazer propostas práticas para o cuidado da própria saúde do sujeito privado de liberdade, numa perspectiva de redução de danos. O último item se trata de um novo projeto prático com o uso de Arduino, e busca complementar o item iv). Temos a intenção de construir um material com equipamentos de medidas vitais, quais sejam: frequência cardíaca, oxigenação do sangue, temperatura, e pressão. Esse material poderia ser levado à aula, não apenas para o fomento de discussões teóricas, mas para um possível diagnóstico preventivo, que poderia evitar danos maiores futuros. Entendemos que não deve ser papel do professor atuar como profissional da saúde, mas acreditamos que a educação permeia

todos os meios sociais e não deve se limitar à construção de conhecimentos declarativos, mas também à prática crítica.

Com a finalização desses materiais e o retorno das aulas, pretendemos dar continuidade à implementação das sequências didáticas, que foi interrompido em meados de 2020. Além disso, teremos a oportunidade de realizar testes de hipóteses no contexto da sala de aula. Essa metodologia se constitui como uma prática importante da pesquisa-ação, pois pode prover os conhecimentos necessários para a implementação ou adaptação de diferentes práticas pedagógicas na escola. Poderá se avaliar, portanto, as propostas delineadas no Quadro 6, da Seção 6.1.4.

A intenção inicial desta pesquisa de mestrado era realizar pelo menos um ciclo completo de pesquisa-ação. Devido às circunstâncias, esperamos finalizar esse primeiro ciclo no próximo ano, com a continuidade do projeto de extensão vinculado à escola. Essa proposta está subordinada, entretanto, à disposição do grupo docente da escola. Com o primeiro ciclo finalizado, esperamos que algumas das práticas realizadas na escola já estejam mais próximas aos valores de uma educação emancipatória, e permaneçam desta forma mesmo com um possível afastamento da UFRGS.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos, como objetivo nesta investigação, viabilizar o primeiro ciclo de uma pesquisa-ação na perspectiva de facilitar a transformação do contexto escolar da PECAN, proporcionando a incorporação de valores legitimados na escola nas práticas educacionais conduzidas. Com o surgimento da pandemia, esse objetivo ficou impossibilitado de ser realizado de forma plena. O período de suspensão das aulas durou a maior parte da pesquisa e não permitiu a implementação de novas propostas didáticas. Buscando uma adaptação a essa situação, resolvemos realizar as ações que seriam possíveis dentro das limitações impostas. Trabalhando de forma remota, o nosso grupo foi capaz de estabelecer discussões horizontais importantes para a nossa prática, além de desenvolver um material propício para a aplicação de metodologias mais alinhadas aos valores dos sujeitos do contexto escolar. Acreditamos que esta investigação trouxe perspectivas positivas de transformação das práticas realizadas na escola. Isso é um reflexo de todo o empenho dos membros do projeto ao longo desse período de troca de experiências. Os encontros proporcionaram a construção de materiais favoráveis para uma educação emancipatória, mas também a construção de uma consciência coletiva e colaborativa promissora para as próximas etapas do projeto.

Trabalhar Ciências da Natureza, ou qualquer outra área, em um contexto de EJA na prisão utilizando pressupostos freireanos, exige uma atuação colaborativa interdisciplinar (ONOFRE, 2015). É uma prática que expande os limites de uma ciência isolada e demanda a busca por novos conhecimentos e estratégias até mesmo para o educador experiente. Ter a capacidade de explicar os componentes eletrônicos utilizados em uma horta automatizada, por exemplo, mas não saber o nome ou o significado das plantas cultivadas nela, consistiria em uma fragmentação de sentidos e na perda de significados da atuação pedagógica. Essa prática apenas promoveria a assimilação de *“conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”* (FREIRE, 1977, p. 65-66). É por esse motivo que, mesmo focado na educação em Ciências, essa investigação buscou se abrir à incorporação de práticas e aprendizados holísticos.

Embora não tenhamos conseguido cumprir de forma integral com o objetivo da pesquisa, foi possível estabelecer respostas provisórias para as questões de pesquisa, levantados no primeiro capítulo.

A primeira questão específica pergunta: i) Quais são os valores e as práticas educativas legitimados e desempenhados pelos educadores e educandos da escola na penitenciária investigada?

Conforme análise efetuada no reconhecimento inicial e, mais tarde, na etapa de planejamento e implementação, verificamos que os professores possuem um alinhamento acentuado aos princípios de uma educação freireana, que preconiza, sobretudo, o fomento dos seguintes valores: autonomia; criticidade; humanização; e justiça social. Ainda são identificados valores de outros paradigmas,

como, por exemplo, o conhecimento, mas essas discrepâncias não se mostraram um impedimento ao trabalho colaborativo dos educadores. Quanto aos alunos, notamos que predomina a ideia tradicional de escola, com uma educação voltada ao aprendizado de conteúdos. Isso também não se configura como uma barreira à educação, porque os educandos possuem, geralmente, uma atitude positiva para novas propostas educacionais apresentadas, provavelmente devido ao tratamento humano que a escola oferece em contraste com o ambiente prisional, ou ainda devido a um comportamento voltado a evitar problemas. As outras funcionárias da escola, que não dão aulas, se alinham às decisões dos professores e, portanto, buscam contribuir com o projeto.

A segunda questão específica é a seguinte: ii) Como se constitui a educação em prisões no Brasil?

Para respondê-la, recorremos a uma revisão da literatura a respeito da educação em prisões. Na leitura dos diversos artigos selecionados dos últimos dez anos, verificamos que o contexto de encarceramento em massa, as constantes violações aos direitos humanos, e a lógica punitivista empregada, que constituem o ambiente prisional brasileiro, imprimem características antieducativas a essa instituição, sendo que a escola se insere como um ambiente discrepante a ela.

Identificamos cinco categorias que representam os diferentes paradigmas educacionais encontrados na literatura. São eles: i) Escolarização, com valores como conhecimento, competência e utilidade; ii) Ressocialização, com valores como trabalho, transformação, identidade, esperança, cidadania, integração e segurança; iii) Emancipação, com valores como autonomia; criticidade; humanização; e justiça social; iv) Redução de danos, com valores como saúde, integridade e afeto; e v) Direitos humanos, com valores como: humanidade, dignidade, justiça, liberdade e direitos.

A terceira questão específica pergunta o seguinte: iii) Dentro de uma visão emancipatória de educação, quais são as práticas educativas que a literatura propõe para o contexto educacional em prisões?

Com o mesmo estudo da literatura, identificamos poucas práticas preconizadas. Além disso, apenas uma proposta relatada na literatura se alinha com uma concepção freireana: as tertúlias literárias (GARCÍA et al., 2013). Elas se tratam de atividades de leitura, reflexão e debates a respeito de obras literárias, e se alinham à educação freireana no sentido de promover a *dialogicidade* com os educandos. Além dessa prática, foram identificados algumas propostas, preconizadas de maneira geral nos artigos, como: dialogicidade; investigação do contexto; interdisciplinaridade; flexibilização curricular; e práticas voltadas à redução de danos (e.g., ONOFRE, 2016; ANDRIOLA, 2013; ONOFRE & JULIÃO, 2013; ONOFRE, 2015).

A quarta questão específica é a seguinte: iv) Quais são as contradições e as consonâncias, sobretudo nas aulas de Ciências da Natureza, entre uma educação emancipatória e as práticas educativas estabelecidas no contexto da prisão investigada?

Para essa questão, estabelecemos um processo de investigação do contexto, no qual o pesquisador realizou diversas visitas de observação às aulas realizadas no NEEJA Nelson Mandela. Uma síntese da resposta encontrada para essa questão é que, apesar de existirem práticas alinhadas

a uma educação emancipatória, como dialogicidade, afeto, humanização, e problematizações, muitas das práticas observadas estavam alinhadas a um ensino tradicional e sem vínculos com as realidades dos alunos, algo observado em outros contextos (RANGEL, 2013). Um provável motivo para esse fato é a falta de tempo para preparação de aulas diferenciadas e a desvalorização da profissão.

A quinta e última questão específica pergunta o seguinte: v) De que forma é possível vincular as práticas educativas desse contexto com os valores dessa educação?

A resposta dessa pergunta constitui a resposta para o objetivo central desta pesquisa-ação e nós procuramos respondê-la por meio de uma reflexão coletiva entre estudantes da UFRGS e educadores da escola da PECAN, em um debate amplo e horizontal. Em acordo com o que sugere Onofre (2015), a nossa proposta inicial foi a de desenvolver sequências didáticas interdisciplinares com alinhamentos às práticas emancipatórias. Esse plano foi frustrado pela suspensão das aulas e, desta forma, nos limitamos a realizar debates teóricos e construções de materiais didáticos compatíveis com as nossas visões. A disposição e abertura, por parte dos educadores, para a realização dos debates e contribuição para os materiais sugerem, ao menos de forma provisória, uma transformação do contexto no sentido desejado.

As respostas para essas questões específicas já constituem uma resposta ampla para a nossa questão geral de pesquisa: *Que ações podem contribuir para a incorporação de valores alinhados com uma educação emancipatória às práticas pedagógicas desenvolvidas para pessoas em privação de liberdade?*

Salientamos que, apesar de não estar explícito nas respostas apresentadas, o projeto de extensão da UFRGS foi fundamental para a concretização das propostas do grupo, uma vez que contamos com bolsistas que, também alinhados às concepções de educação do restante do grupo, trabalharam em conjunto e de forma interdisciplinar. O projeto de extensão também permitiu um vínculo oficial entre a universidade e a escola, prática preconizada pela literatura da área.

É importante salientar também que a nossa atuação, apesar de considerar as especificidades do ambiente carcerário e buscar algumas adaptações, não deve adotar uma postura de passividade e aceitação da lógica estritamente punitivista e disfuncional da prisão no Brasil. Devemos nos posicionar contra um sistema de justiça que criminaliza e pune, majoritariamente, a população negra e pobre, reproduzindo as estruturas de poder hegemônicas (WACQUANT, 1999). Se nos alinharmos a uma visão de educação freireana, devemos ter em mente as perspectivas de transformação que nós, sujeitos históricos e sociais, queremos promover na sociedade (FREIRE, 1977). Dessa forma, não podemos defender os valores dessa educação sem defender a completa reestruturação do sistema de justiça e penal, para que este deixe de seguir uma política de individualização da pena e superencarceramento.

Espera-se que, com o retorno das aulas presenciais, possamos voltar à rotina pré-pandemia e passar a implementar as propostas que surgiram ao longo de 2020 e 2021. Dentre essas propostas, está o estabelecimento de práticas mais significativas aos educandos. Para humanizar o aluno, deve-se considerá-lo parte do próprio processo educativo. Se essas ações realizadas nesta pesquisa se

mostrarem significativas para os professores desse contexto, presume-se que a transformação ocorrida em suas práticas educativas seja permanente e que se estabeleça de maneira consistente, legitimada e em constante reflexão crítica, com ou sem facilitadores externos.

Como perspectiva de continuação desta investigação, e de estimular possíveis pesquisas a serem realizadas em outros contextos escolares na prisão, podemos traçar algumas questões que seguem das conclusões dessa pesquisa.

A literatura, ainda que escassa, propõe discussões teóricas aprofundadas a respeito da educação em prisões, mas são ainda mais raros os estudos com dimensão prática, no sentido de análises ou proposições de atuação nesses espaços. Entendemos que a incorporação de novas práticas pedagógicas pode ser potencializada com a aproximação entre as instituições de pesquisa e as escolas (JULIÃO, 2010; ONOFRE & JULIÃO, 2013; SCARFÓ, 2013), em um processo contínuo de troca de conhecimentos e experiências que propiciem a consolidação de uma ciência legitimada e construída também pelos práticos e de uma prática fundamentada em valores emancipatórios.

Nesse sentido, novas pesquisas podem, ainda dentro do paradigma transformativo, investigar a aplicabilidade da pesquisa-ação em ambientes com características distintas à PECAN. Os seguintes itens são exemplos de questões que poderiam guiar estudos dessa natureza: i) Quais são as ações que uma pesquisa-ação pode proporcionar a fim de se promover transformações permanentes em escolas de contextos prisionais?; ii) Que práticas pedagógicas podem promover uma educação emancipatória dentro da escola na prisão?; iii) Como a pesquisa-ação poderia atuar em espaços não formais de educação em prisões?; iv) Como a pesquisa-ação poderia ser aplicada em diferentes contextos prisionais?; e v) Quais são os efeitos de uma educação emancipatória para educandos privados de liberdade?

Com a continuidade de investigações dessa natureza, poderemos promover uma rede de colaboração para construir, mais do que conhecimentos teóricos importantes, uma transformação concreta do meio escolar na prisão em diferentes realidades, guiada pela justiça social e pela renovação da esperança de se construir uma realidade diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABATI, H. V. L. Bloqueador de celular, uso de uniforme e cultivo de horta: o que diferencia a Penitenciária de Canoas das outras prisões. **GZH**. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/seguranca/noticia/2019/07/bloqueador-de-celular-uso-de-uniforme-e-cultivo-de-horta-o-que-diferencia-a-penitenciaria-de-canoas-das-outras-prisoos-cjy0etiyv017r01msz3ufmcpl.html>> Acesso em: 30 jul. 2021.
- ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, 2013.
- ADORNO, S.; SALLA, F. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. **Estudos avançados**. v. 21, n.61, p. 7-29, 2007.
- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BARCELOS, C. da S.; DUQUE, T. “Olha o que a senhora fez por mim”: remição de pena pelo estudo em contextos sulmatogrossenses. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.
- BARES, P. V. La micropolítica de la función reeducadora en prisión. **Revista de Educación**, n. 360. p. 69-90, 2013.
- BEDRIÑANA, F. T. A. Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España. **Revista de Educación**, n. 360. p. 91-118, 2013.
- BONATTO, B. M.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação do plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná: questões de gênero no campo acadêmico da educação prisional. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 13 jul. 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jun. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>. Acesso em: 17 de mar. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Comissão Parlamentar de Inquérito do Sistema Carcerário**. 2009. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2701>>. Acesso em: 17 de mar. 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial**. 1988.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013. p. 306-336.

BRASIL. Portaria Conjunta nº 276 de 20 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Justiça. Disciplina o projeto de remição pela leitura nos presídios federais. **Conselho Nacional de Justiça**. 20 de jun. de 2012. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRITO, J. G.; ROJAS, A. V.; GALLEGOS, J. C. Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. **Revista de Educación**, n. 353. p. 443-468, 2010.

BROSENS, D.; CROUX, F.; DONDER, L. De. Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 735-754. 2019.

CANO, E. V. Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la uned. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII. **Revista de Educación**, n. 360. p. 162-188, 2013.

CANTERO, F. G. Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives. **Revista de Educación**, n. 360, p. 48-68, 2013.

CARVALHO, O. F. de. A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: Superando a dicotomia entre educação e trabalho. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79-97, 2016.

CAVALCANTE, M. A.; TAVOLARO, C. R. C.; MOLISANI, E. Física com Arduino para iniciantes. **Revista Brasileira de Ensino Física**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 4503, 2011.

COOPER, H.; HEDGES, L.; VALENTINE, J. **The handbook of research synthesis and meta-analysis**. New York: Russell Sage Foundation. 2009.

COSTA, M. C.; FIGUEIREDO, I. M. Z. Educação e pessoas privadas de liberdade: uma análise documental. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1. 2019.

CNJ. Banco Nacional de Monitoramento de Prisões – BNMP 2.0: Cadastro Nacional de Presos, **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2018/01/57412abdb54eba909b3e1819fc4c3ef4.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (Vol. 4). Thousand Oaks, CA: Sage. 2009.

CUNHA, E. L. da. Ressocialização: O desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, 2010.

DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. de O. S. Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, 2018.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. de O. S. Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Uberaba, v.16, n. 45, p. 344-352, 2019.

DUARTE, A. J. O.; PEREIRA, H. O. S. Especificidades da Docência em uma Escola de Unidade Prisional: Impactos Sobre a Identidade Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 109-128, 2018.

EILKS, I. Action Research in Science Education: A twenty-year personal perspective. **Action Research and Innovation in Science Education**, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2018.

ELLIOTT, J. **Action Research for Educational Change**. Philadelphia: Open University Press, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 137-152, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Lígia M. P. Vassallo. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREITAS, M. de. **Conhecimento Aberto na Educação em Ciências e Tecnologia: Um estudo para a construção de uma educação emancipatória em Sociedades do Conhecimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FREITAS, M. de; HEIDEMANN, L. A.; ARAUJO, I. S. Educação em Ciências na perspectiva da Teoria da Sociedade do Conhecimento de Nico Stehr. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, 2020.

FREITAS, M. de; HEIDEMANN, L. A.; ARAUJO, I. S. Educação nas Sociedades do Conhecimento: o uso de Recursos Educacionais Abertos para o desenvolvimento de Capacidades de Ação Emancipatórias. **Educação em Revista - UFMG**, Belo Horizonte, 2021.

GARCÍA, R. F.; CARRIÓN, R. G.; GONZÁLES, A. G. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**, n. 360, p. 140-161, 2013.

GILES, M.; PARIS, L.; WHALE, J. The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience. **International Review of Education**, v. 62, n. 6, p. 689-709, 2016.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. C. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, 2020.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F. O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1974.

GOMES, N. F. ¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario. **Revista de Educación**, n. 360, p. 189-210, 2013.

GÓMEZ, J. A. C.; PERNAS, R. G. Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. **Revista de Educación**, n. 360, p. 36-47, 2013.

GUIMARÃES, A. P.; NUNES, N. R. de A.; Criminalização da Pobreza, Encarceramento e Direitos Humanos: Uma História (Re)Velada. **Semioses: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 52-71, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INFOPEN. **Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. Atualização – junho 2017.**

Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça. 2017. Disponível em:

<<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IPEA. Reincidência criminal no Brasil: Relatório de Pesquisa. **IPEA**. 2015. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150611_relatorio_reincidencia_criminal.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. de. Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: Um estudo de caso. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 61-78, 2016.

IRELAND, T. D.; LUCENA, H. H. R. de. O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, 2013.

JULIÃO, E. F. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

KAUSHIK, V.; WALSH, C. A. Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. **Social Sciences**, v. 8, n. 9, 2019.

LAFFIN, M. H. L. F.; NAKAYAMA, A. R. O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 155-178, 2013.

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.

LEROUX, L.; MARTINEZ, A. B. C. "É aula ou filme, professora?" – cenas de um cineclube na escola prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, 2015.

LIMA, W. R.; GOMES, P. de L.; SANTIAGO, L. A. da S. Estado do conhecimento: a Educação Profissional em situações de restrição de liberdade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 716-735, 2019.

LOPEZ, E. L. Application of the Literacy Training Service component of the National Service Training Program in New Bilibid Prison (Philippines). **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 755-784, 2019.

MAEYER, M. De. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

MAIA, V. de S. B.; FACEIRA, L. da S. Potencializando a educação crítica por meio de práticas culturais na penitenciária industrial Esmeraldino Bandeira. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

MANGER, T.; EIKELAND, O. J.; ASBJØRNSSEN, A. Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 711-733, 2019.

MAPELLI, B. C. **Contenidos y límites de la privación de libertad (sobre la constitucionalidad de las sanciones disciplinarias de aislamiento)**. Eguzkilore, 12 (número extraordinario), 87-105, 1998.

MERTENS, D. M. **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods**. Newbury Park: SAGE Publications, 2009.

- MOLEDO, M. L.; MONTOLÍO, C. A.; ROBLES, J. L. A. La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. **Revista de Educación**, n. 360, p. 119-139, 2013.
- MONTEIRO, A.; LEITE, C.; BARROS, R. “Eu ganhei mais o gosto de estudar”: o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p.129-150, 2018.
- MONTEIRO, A. M. R.; MOREIRA, J. A.; LEITE, C. O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 77-102, 2016.
- MONTEIRO, F. M.; CARDOSO, G. R. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: Um debate oportuno. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 93-117, 2013.
- OLIVEIRA, S. B. de. A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 175-197, 2019.
- ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.
- ONOFRE, E. M. C.; FERNANDES, J. R.; GODINHO, A. C. F. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.
- ONOFRE, E. M. C. A prisão: Instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.
- ONOFRE, E. M. C. Desafio Histórico na Educação Prisional Brasileira: Resignificando a Formação de Professores... Um Quê de Utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 205-219, 2012.
- ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.
- PASSOS, T. B.; MILLER, S. Educação prisional no estado de São Paulo: Passado, presente e futuro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.27, p. 125-152, 2015.
- PENNA, M. G. de O.; CARVALHO, A. F. de; NOVAES, L. C.. Formação do pedagogo e a educação nas prisões: Reflexões acerca de uma experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.
- RANGEL, H. Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 785-809, 2019.
- RANGEL, H. Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 15-32, 2013.
- REESE, R. The Prison Education Project. **International Review of Education**, v. 65, n. 5, p. 687-709, 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação/Secretaria de Segurança Pública. **Plano Estadual de Educação nas Prisões**. Rio Grande do Sul, 2015.
- RODRIGUES, F. M. M. Reflexões sobre concepções pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos em espaço de privação de liberdade: experiência em um presídio feminino. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 1, 2019.

- RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. de C. da S. A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 71-94, 2019.
- RODRIGUES, V. E. R.; QUADROS, S. F. de, OLIVEIRA, R. de C. da S. As especificidades da prisão e sua aproximação com a educação no Paraná: breves apontamentos a partir da revisão de literatura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 99-114, 2019a.
- RODRIGUES, V. E. R.; OLIVEIRA, R. DE C. DA S.; DE QUADROS, S. F. Educação Prisional e Ressocialização: Apontamentos Conceituais. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 66-78, 2019b.
- SANTOS, S. A educação escolar na prisão sob a ótica de detentos. In: ONOFRE, E. M. C. (Org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, p. 93-109, 2007.
- SARAIVA, K.; LOPES, M. C. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.
- SCARFÓ, F.; LALLI, F. P.; MONTSERRAT, I. Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 71-92, 2013.
- SCARFÓ, F.; CUELLAR, M. E.; MENDOZA, D. S. Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 99-107, 2016.
- SILVA, M. C.; EITERER, C. L. Mulheres no cárcere e educação de adultos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p.793-814, 2017.
- SILVA, R. da; MOREIRA, F. A.; OLIVEIRA, C. B. F. de. Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário Brasileiro. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 9-24, 2016.
- SILVA, R. da; PASSOS, T. B.; MARQUES, M. A. Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 48, p. 35-50, 2019.
- SISDEPEN. **Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional**. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- SOLBES, V. M. M.; MERINO, E. S. V.; COTS, J. M. de O. La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. **Revista de Educación**, n. 360, p. 16-35, 2013.
- SOUZA, M. C. F.; NONATO, E. M. N.; BICALHO, M. G. P. Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.45-61, 2017.
- SOUZA, M. R. A. Ressocialização do Preso e o Sistema Carcerário no Brasil. **Revista Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2019.
- STEHR, N. Da desigualdade de classe à desigualdade de conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 101-112, 2000.
- TEIXEIRA, J. C. **Lei Antidrogas criminaliza usuário e ajuda a superlotar penitenciárias**. Senado Notícias. 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/24/lei-antidrogas-criminaliza-usuario-e-ajuda-a-superlotar-penitenciarias>> Acesso em: 17 mar. 2020.
- TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TRÉZ, T. de A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: Um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VELASCO, C.; REIS, T. Com 335 pessoas encarceradas a cada 100 mil, Brasil tem taxa de aprisionamento superior à maioria dos países do mundo. **G1**. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/04/28/com-335-pessoas-encarceradas-a-cada-100-mil-brasil-tem-taxa-de-aprisionamento-superior-a-maioria-dos-paises-do-mundo.ghtml>> Acesso em: 17 mar. 2020.

VIEIRA, E. de L. G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, 2013.

WACQUANT, L. **Prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WPB. World Prison Brief, Highest to Lowest - Prison Population Total, 2018. **WPB**. Disponível em: <https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Apêndice A - Lista dos artigos selecionados na revisão da literatura

No que segue, são listados os artigos considerados na revisão da literatura apresentada no Capítulo 5 desta dissertação. As referências das citações expostas na quinta coluna estão enumeradas nas referências bibliográficas da dissertação.

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
1	A1	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?	Educação & Realidade	ANDRIOLA (2013)
2	A1	A educação que leva ao trabalho - o trabalho que leva à escola: Superando a dicotomia entre educação e trabalho	Cadernos CEDES	CARVALHO (2016)
3	A1	O desafio da educação no sistema prisional feminino	Cadernos CEDES	CUNHA (2010)
4	A1	Educação e trabalho em um centro de reeducação feminina: Um estudo de caso	Cadernos CEDES	IRELAND e LUCENA (2016)
5	A1	O Presídio Feminino como Espaço de Aprendizagens	Educação & Realidade	IRELAND e LUCENA (2016)
6	A1	Escola na ou da prisão?	Cadernos CEDES	JULIÃO (2016)
7	A1	O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro	Revista Brasileira de Educação	JULIÃO (2010)
8	A1	O Trabalho de Professores/as em Um Espaço de Privação de Liberdade	Educação & Realidade	LAFFIN e NAKAYAMA (2013)
9	A1	A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade	Educação & Realidade	MAEYER (2013)
10	A1	“Eu ganhei mais o gosto de estudar”: o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português	Educação e Sociedade	MONTEIRO, LEITE e BARROS (2018)

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
11	A1	A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas	Educação & Realidade	ONOFRE e JULIÃO (2013)
12	A1	A prisão: Instituição educativa?	Cadernos CEDES	ONOFRE (2016)
13	A1	Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade	Cadernos CEDES	ONOFRE (2015)
14	A1	Formação do pedagogo e a educação nas prisões: Reflexões acerca de uma experiência	Cadernos CEDES	PENNA, CARVALHO e NOVAES (2016)
15	A1	Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs el castigo	Educação & Realidade	RANGEL (2013)
16	A1	Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina	Educação & Realidade	SCARFÓ, LALLI e MONTSERRA T (2013)
17	A1	Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles	Cadernos CEDES	SCARFÓ, CUELLAR e MENDOZA (2016)
18	A1	Ciências, trabalho e educação no sistema penitenciário Brasileiro	Cadernos CEDES	SILVA, MOREIRA e OLIVEIRA (2016)
19	A1	Lógicas de exclusão/inclusão dos processos educativos no contexto prisional feminino	Educação e Sociedade	SOUZA, NONATO e BICALHO (2017)
20	A1	A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte	Educação & Realidade	VIEIRA (2013)
21	A2	“Olha o que a senhora fez por mim”: remição de pena pelo estudo em contextos sulmatogrossenses.	Imagens da Educação	BARCELOS e DUQUE (2019)
22	A2	La micropolítica de la función reeducadora en prisión	Revista de Educación	BARES (2013)

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
23	A2	Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España	Revista de Educación	BEDRIÑANA (2013)
24	A2	Avaliação do plano estadual de educação no sistema prisional do Paraná: questões de gênero no campo acadêmico da educação prisional	Imagens da Educação	BONATTO e BRANDALISE (2019)
25	A2	Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores	Revista de Educación	BRITO, ROJAS e GALLEGRO (2010)
26	A2	Barriers to prisoner participation in educational courses: Insights from a remand prison in Belgium	International Review of Education	BROSENS, CROUX e DONDER (2019)
27	A2	Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la uned. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII	Revista de Educación	CANO (2013)
28	A2	Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo good lives	Revista de Educación	CANTERO (2013)
29	A2	Educação e pessoas privadas de liberdade: uma análise documental	Imagens da Educação	COSTA e FIGUEIREDO (2019)
30	A2	Especificidades da docência em uma escola de unidade prisional: impactos sobre a identidade docente	Cadernos de Pesquisa	DUARTE e PEREIRA (2018)
31	A2	Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional	Revista Educação e Cultura Contemporânea	DUARTE e PEREIRA (2019)
32	A2	Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias	Revista de Educación	GARCÍA, CARRIÓN e GONZÁLES (2013)

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
33	A2	The role of art education in adult prisons: The Western Australian experience	International Review of Education	GILES, PARIS e WHALE (2016)
34	A2	O direito à leitura na prisão: uma experiência não escolar em presídio feminino no Brasil	Imagens da Educação	GODINHO e JULIÃO (2019)
35	A2	¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario	Revista de Educación	GOMES (2013)
36	A2	Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias	Revista de Educación	GÓMEZ e PERNAS (2013)
37	A2	"É aula ou filme, professora?" – cenas de um cineclube na escola prisional	Revista Educação e Cultura Contemporânea	LEROUX e MARTINEZ (2015)
38	A2	Estado do conhecimento: a Educação Profissional em situações de restrição de liberdade	Práxis Educativa	LIMA, GOMES e SANTIAGO (2019)
39	A2	Application of the Literacy Training Service component of the National Service Training Program in New Bilibid Prison (Philippines)	International Review of Education	LOPEZ (2019)
40	A2	Potencializando a educação crítica por meio de práticas culturais na penitenciária industrial Esmeraldino Bandeira	Imagens da Educação	MAIA e FACEIRA (2019)
41	A2	Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons	International Review of Education	MANGER, EIKELAND e ASBJØRNSEN (2019)
42	A2	La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras	Revista de Educación	MOLEDO, MONTOLÍO e ROBLES (2013)

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
43	A2	O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social	Revista Diálogo Educacional	MONTEIRO, MOREIRA e LEITE (2016)
44	A2	A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário	EccoS – Revista Científica	OLIVEIRA (2019)
45	A2	Educação prisional no estado de São Paulo: Passado, presente e futuro	Revista Educação e Cultura Contemporânea	PASSOS e MILLER (2015)
46	A2	The Prison Education Project	International Review of Education	REESE (2019)
47	A2	Reflexões sobre concepções pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos em espaço de privação de liberdade: experiência em um presídio feminino	Imagens da Educação	RODRIGUES (2019)
48	A2	As especificidades da prisão e sua aproximação com a educação no Paraná: breves apontamentos a partir da revisão de literatura	Práxis Educativa	RODRIGUES, QUADROS e OLIVEIRA (2019)
49	A2	A pedagogia social nas implicações prisionais e práticas escolares intramuros: reflexões de um estudo no estado do Paraná	EccoS – Revista Científica	RODRIGUES e OLIVEIRA (2019)
50	A2	Educação prisional e ressocialização: apontamentos conceituais	Imagens da Educação	RODRIGUES, OLIVEIRA e QUADROS (2019)
51	A2	Educação, inclusão e reclusão	Currículo sem Fronteiras	SARAIVA e LOPES (2011)
52	A2	Mulheres no cárcere e educação de adultos	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	SILVA e EITERER (2017)

Núm.	Qualis	Título	Revista	Autores
53	A2	Literatura carcerária: educação social por meio da Educação, da escrita e da leitura na prisão	EccoS – Revista Científica	SILVA, PASSOS e MARQUES (2019)
54	A2	La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas	Revista de Educación	SOLBES, MERINO e COTS (2013)
55	A2	Cooperation and education in prison: A policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis	International Review of Education	RANGEL (2019)

Quadro 8: Lista dos artigos selecionados para a revisão da literatura.