

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA

Nathália Lausch Santana

**SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: a  
importância da escola para a construção de uma cultura política democrática**

Porto Alegre  
2023

Nathália Lausch Santana

**SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: a importância da escola para a construção de uma cultura política democrática**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Jennifer Azambuja de Moraes

Porto Alegre  
2023

Nathália Lausch Santana

**SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRISIONAL: a importância da escola para a construção de uma cultura política democrática**

Monografia submetida ao Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Ciências Sociais.

Porto Alegre, 12 de abril de 2023.

Resultado:

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Jennifer Azambuja de Moraes  
Departamento de Ciência Política  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Ligia Mori Madeira  
Departamento de Ciência Política  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Caroline Vetori de Souza  
Departamento de Artes Cênicas  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus familiares por sempre me estimularem a fazer uma graduação na UFRGS. Se hoje realizo o sonho de finalmente ter meu diploma, boa parte disso é graças a vocês, que lutaram muito para que eu, filha de escola pública, tivesse chance de passar no vestibular. Obrigada por nunca terem duvidado de mim e por sempre acreditarem no meu potencial. Um abraço especial para a minha querida avó, Terezinha, que foi um dos pilares da minha vida durante os primeiros anos de graduação.

Ao meu companheiro de vida, Nicolas, só tenho como dizer obrigada. Obrigada por dividir a experiência universitária comigo, obrigada por ser a primeira pessoa a quem recorro quando preciso de uma segunda opinião em um artigo ou trabalho, obrigada por sempre estar ao meu lado - você é com certeza uma das pessoas mais importantes da minha vida.

Também agradeço à própria Universidade por ter me propiciado coisas incríveis, desde oportunidades de trabalho e pesquisa até amizades que levarei para o resto da vida. O Campus do Vale foi o espaço mais importante dessa minha jornada - jamais esquecerei dos lanches no bar do Antônio, das cervejas no antigo bar da Elô, e de todas as trocas no Anfiteatro com pessoas dos mais variados cursos. Me alegra saber que aprendi tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.

Aos meus colegas de projeto, Leonardo, Sandro, Henrique e Elis - foi um prazer trabalhar com todos vocês. Não fosse pelas nossas discussões, esse TCC não existiria.

Finalmente, agradeço à minha orientadora, Jennifer, por sempre ter sido uma professora incrível e inspiradora. Obrigada pelo suporte e atenção com o meu trabalho - ele não seria o mesmo sem teu olhar cuidadoso.

“...mesmo na extrema humilhação da prisão,  
no frio da cela e a dor total da tortura, embora  
seu corpo fosse apenas uma chaga viva, ainda  
pode clamar –  
Sou outro, sou um homem, tenho direitos!”  
(DUSSEL, 2000, p. 57)

## RESUMO

Este trabalho aborda a possibilidade de uma educação política dentro do contexto prisional. O principal objetivo é compreender, a partir dos conceitos de Educação Política e Educação Bancária, se as práticas pedagógicas das escolas prisionais do Rio Grande do Sul inspiram uma educação política ou bancária, e os efeitos disso para a construção de uma cultura política cívica. Para atingir tal objetivo, primeiramente foi feito um mapeamento das políticas públicas estaduais voltadas para a educação prisional, bem como das instituições prisionais que oferecem a possibilidade de educação formal às pessoas em privação de liberdade no RS. Em seguida, foi desenvolvida uma análise das observações que fiz durante meu trabalho de campo no Núcleo Estadual de Educação para Jovens e Adultos Nelson Mandela, vinculado à Penitenciária de Canoas. A partir destes resultados, foram conduzidas entrevistas com os setores pedagógicos de três outras escolas prisionais no intuito de investigar semelhanças e diferenças entre as suas práticas pedagógicas e as averiguadas no NEEJA Nelson Mandela. Por fim, foi entrevistado o coordenador do projeto de extensão Conhecimento Livre na Cella de Aula, atividade desenvolvida com apoio da UFRGS na escola da Penitenciária de Canoas. Em suma, os dados coletados permitem concluir que a educação prisional gaúcha, assim como a educação básica de forma geral, carece de recursos e formação pedagógica, o que prejudica a prática de uma educação política nesses ambientes. Além disso, em algumas instituições prevalece a visão tradicional e bancária sobre o papel social da escola. Neste sentido, tendo em vista a importância da escola como agente de socialização política - principalmente no ambiente prisional, onde a educação é o principal meio de contato com o mundo externo -, é imprescindível que a educação em prisões receba mais visibilidade através de pesquisas e projetos que fomentem uma pedagogia crítica, capaz de estimular o fortalecimento dos valores democráticos e influenciar positivamente a cultura política do país.

**Palavras-chave:** Cultura política; Socialização política; Educação prisional; Educação política.

## ABSTRACT

This paper approaches the possibility of a political education in the prison context. The main goal is to comprehend, from the concepts of Political Education and Banking Education, if the pedagogical practices of prison schools of Rio Grande do Sul inspire a political or banking model of education, and the effects of this fact to build a civic political culture. In order to do that, we approached the subject based on the theories of political culture and socialization, along with a brief literature review about prison education and a contextualization about the reality of the Brazilian prison system. Utilizing qualitative protocol, we collected the data from a mapping of the state's public policies about prison education, as well as of the prison institutions which offer the possibility of formal education to incarcerated people in RS. Then, we developed an analysis of the field observations from my visit to a prison school. From these results, we conducted in-depth interviews with the pedagogical sectors of three other prison schools. Finally, we interviewed the coordinator of the extension project Open Knowledge In the Prison Classroom, an activity developed with the support of UFRGS at the Canoas Penitentiary. To resume, the collected data allowed us to conclude that Rio Grande do Sul's prison education, as well as the state's basic education in general, lacks resources and pedagogical preparation, which undermines the practice of a political education in those environments. Besides that, there are institutions where the traditional and banking perspective about the social role of school prevails. In this context, given the importance of school as an agent of political socialization - especially in the prison environment, where education is the main point of contact with the outside world -, it is important that prison education receives more visibility through researches and projects which foster a critical pedagogy, capable of stimulating democratic values and positively influencing the country's political culture.

**Keywords:** Political Culture; Political Socialization; Prisional Education; Political Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

DEPEN - Departamento Penitenciário Nacional

LEP/84 - Lei de Execução penal de 1984

PECAN - Penitenciária de Canoas

NEEJA - Núcleo Estadual de Educação para Jovens e Adultos

CPPA - Cadeia Pública de Porto Alegre

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

SUSEPE - Superintendência dos Serviços Penitenciários

ONU – Organizações das Nações Unidas

AMPARAR - Associação de Amigos e Familiares de Presos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. A POLÍTICA DE “TOLERÂNCIA ZERO” E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
2.1 A REALIDADE DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO .....	18
2.2 EDUCAÇÃO POLÍTICA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES .....	21
<b>3. COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>26</b>
3.1 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO RIO GRANDE DO SUL.....	27
3.2 A EXPERIÊNCIA DE CAMPO NO NEEJA NELSON MANDELA .....	28
3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	34
<b>3.3.1. O NEEJA Julieta Villamil Balestro (Madre Pelletier).....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.2 O NEEJA de Palmeira das Missões.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3.3 O NEEJA Desembargador Alaor Antonio Terra (Cadeia Pública de POA) ....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.4 O projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula .....</b>	<b>42</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS NEEJAS PRISIONAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROJETO DE EXTENSÃO “CONHECIMENTO LIVRE NA CELA DE AULA” .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO 1 - RELAÇÃO DE NEEJAS PRISIONAIS E TURMAS DESCENTRALIZADAS NO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

A cultura política de uma comunidade se expressa em suas formas de pensar e agir em relação às instituições e aos temas de interesse coletivo (ALMOND; VERBA, 1963). Isso significa que tais comportamentos não são aleatórios; pelo contrário, suas ações seguem padrões que foram estruturados por suas práticas históricas (PYE; VERBA, 1969). Em suma, a cultura política “consiste no sistema de crenças empíricas, símbolos e valores que definem a situação na qual a ação política irá ocorrer” (PYE; VERBA, 1969, p. 20). Portanto, ela está atrelada às experiências coletivas e individuais de socialização política, um processo diretamente vinculado às instituições sociais que a literatura denomina de agências de socialização (BARKAN, 2011, n.p.).

Segundo John Dewey (2001), a escola é um dos principais agentes de socialização política. Para Dewey, a Educação deveria assumir uma função social, ou seja, para além de alfabetizar os indivíduos e prepará-los para a vida profissional, ela deve também prepará-los para a cooperação e, sobretudo, para que participem da vida política de maneira crítica e autônoma. Nesta perspectiva, a escola pode ser considerada um catalisador de mudanças sociais e culturais, o que envolve uma transformação da cultura política. Convergindo com essa posição, Jacqueline Peschard (2016) defende a centralidade da educação no processo de socialização política, inclusive para alterar o comportamento dos indivíduos alienados ou apáticos, transformando-os em cidadãos com maior engajamento político. Nesses casos, segundo Peschard, a escola pode ser central para o desenvolvimento de características fundamentais para a qualidade da democracia, tais como secularização, cooperação e participação política proativa.

Vista por esse ângulo, a educação política consiste numa formação humanística que deve ser multidisciplinar (BENEVIDES, 1996; DANTAS, 2010). Dado que a democracia é um regime político que exige adesão a determinados valores e crenças condizentes, é necessário que os educadores abordem os temas direta ou indiretamente relacionados com a política de uma forma abrangente, pois somente assim os alunos desenvolverão o senso crítico necessário à compreensão do contexto social e das relações de poder em que estão inseridos. Essa formação cidadã, por consequência, contribuiria tanto para a manutenção quanto para o aprimoramento da democracia.

No entanto, em sociedades com desigualdades sociais e baixo acesso à educação política qualificada, como no caso do Brasil, a escola pública tem sérias dificuldades para atuar como agente de socialização para a cidadania. Historicamente, a educação brasileira foi

utilizada como instrumento para a manutenção das elites e para a segregação das classes mais vulneráveis, impedindo pessoas negras e pobres de acessarem um ensino de qualidade que lhes forneça ferramentas para serem agentes de mudança social (ROMANELLI, 2006; LIBÂNEO, 2007; REIS; MÁXIMO, 2013). As condições econômicas desfavoráveis dessas populações e o uso do autoritarismo como arma política por parte de diferentes governos influenciam no funcionamento das instituições responsáveis pelo processo de socialização política - neste caso, a escola pública se torna reprodutora das estruturas no vigentes, fabricando sujeitos submissos e politicamente desinteressados (KRISHNA, 2002; ROMANELLI, 2006). Para enfrentar estes desafios, há autores que defendem a importância de iniciativas como o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (2009 - Decreto nº 7037) para a democratização do processo educacional, devido à inserção de temas relacionados a de gênero, raça, direitos humanos e desigualdades sociais nas grades curriculares da educação básica da rede pública de ensino e da Educação para Jovens e Adultos (VIEIRA, 2006; REIS; MÁXIMO, 2013).

Apesar dessa premissa estar correta, uma rápida observação da prática pedagógica das escolas públicas brasileiras nos mostra que há sucateamento, falta de professores, e aulas conteudistas nas quais a dinâmica entre professores e alunos se dá de maneira vertical, agregando poucas reflexões sobre os diferentes aspectos que moldam a sociedade e seu sistema político (FREIRE, 1987). A situação educacional precária é ainda mais crítica no caso da população encarcerada devido às características autoritárias e punitivistas da instituição prisional (RIBEIRO, 2011). A sua condição já é evidência de falhas políticas e sociais no que se refere à construção de um ambiente com maior igualdade de oportunidades, tendo em vista que a maior parte da população prisional brasileira é negra e de origem pobre (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020). A estes segmentos sociais não foram dadas as garantias básicas da cidadania, assim como o conhecimento dos seus direitos e das formas de ativismo para alcançá-los, fato que os coloca à margem de um sistema que tende a beneficiar as elites intelectuais brancas e ricas (DE ALMEIDA, 2018). Consequentemente, é comum que jovens negros da periferia sejam recrutados para o crime ou que infrinjam a lei para assegurar a sua sobrevivência, além de serem os principais alvos das intervenções policiais devido ao racismo institucional fundamentado na herança escravagista que leva à perseguição de grupos sociais menos favorecidos (ADORNO, 1996).

De acordo com Ribeiro (2011), entretanto, diversas diretrizes legais garantem os direitos básicos das pessoas em privação de liberdade, como a Lei de Execução Penal (LEP 1984) e a Constituição Federal de 1988, ambas frutos das manifestações que surgiram a partir do processo de redemocratização do país, levando à união de diversos setores da sociedade em prol de uma cultura regida por princípios humanísticos. Posto isso, há “uma desarmonia entre

a lei e o cárcere, o que resulta na falência do sistema penitenciário” (RIBEIRO, 2011, p. 44). Ou seja, os ideais da prisão como uma instituição socioeducativa, que reforma e ressocializa os seus apenados, não são vistos na prática cotidiana do ambiente carcerário. A mera necessidade da LEP/84 comprova que os indivíduos em privação de liberdade jamais foram tratados como sujeitos de direito, merecedores de dignidade e de acesso à saúde, higiene, lazer e educação. Além disso, estudos recentes da ONU demonstraram que a tortura e a violência nas prisões ocorrem de forma sistêmica no Brasil, sendo o Estado responsável por negligenciar esta situação ao enfraquecer os mecanismos legais de monitoramento e avaliação da ocorrência de abusos contra os apenados (ONU, 2011).

Neste contexto permeado por contradições, desafios e possibilidades, a educação prisional se apresenta como um caminho para interferir no processo de conscientização e socialização política dos sujeitos encarcerados (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020). Os autores reforçam o argumento de que o encarceramento não anula direitos e, portanto, a educação para pessoas encarceradas segue os mesmos princípios dispostos no artigo 5º da Constituição Federal, que garante aos sujeitos um ensino público que promova a cidadania e a inserção no mercado de trabalho. Contudo, o acesso a escolas prisionais é limitado a poucas penitenciárias e, assim como em diversas escolas regulares, a infraestrutura, a grade curricular e as práticas pedagógicas são precárias. Porém, ao contrário da situação educacional das crianças, os problemas enfrentados por alunos de escolas prisionais não são veiculados na mídia devido à sua impopularidade - 66% da população brasileira acredita que direitos humanos servem mais aos “bandidos” do que às “vítimas”, pensamento que acaba sendo utilizado para justificar a falta de investimentos em uma prisão mais humana e cidadã (SHALDERS, 2018, n. p.).

Diante disso, nos fazemos o seguinte questionamento: como se dá o processo de socialização política no âmbito da educação prisional? O objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso é examinar como se dá o processo educacional dos apenados em escolas prisionais do Rio Grande do Sul. Ressaltamos que temos como foco principal o estudo da aplicabilidade dos conceitos de educação política e educação bancária neste contexto. Os objetivos específicos são: a) fazer um mapeamento das políticas públicas voltadas para a educação prisional no Rio Grande do Sul; b) analisar o caso específico do Núcleo Estadual de Educação para Jovens e Adultos Nelson Mandela (NEEJA), ligado à Penitenciária de Canoas (PECAN); e c) entrevistar os responsáveis pelo setor pedagógico de três escolas prisionais com o intuito de obter informações acerca da prática pedagógica dessas instituições, buscando relacionar os dados obtidos com os conceitos de educação bancária e educação política.

O penúltimo objetivo contempla a minha experiência de observação e interação com os

alunos da PECAN, uma instituição prisional considerada modelo pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE) devido ao alto investimento em sua infraestrutura, que permite aos apenados a possibilidade de remição de pena através do trabalho, do estudo e da participação em projetos comunitários. Por conta disso, a PECAN é conhecida por ser a casa prisional com menor índice de reincidência do sistema prisional gaúcho - apenas 8% dos seus apenados retornam à cadeia após serem liberados (DIÁRIO DE CANOAS, 2022).

A possibilidade de ir a campo nesta instituição surgiu devido à minha participação no projeto de extensão desenvolvido pelo NEEJA Nelson Mandela em conjunto com a UFRGS durante os anos de 2020 e 2021, chamado Conhecimento Livre na Cella de Aula, cujo objetivo era tanto a formação pedagógica dos professores quanto a elaboração de unidades didáticas interdisciplinares a serem aplicadas em sala de aula. Partindo dos preceitos da pedagogia Freireana, os conteúdos de aula foram escolhidos tendo como parâmetros o seu potencial educativo, a sua relevância social e as demandas dos próprios alunos.

Nosso trabalho é guiado pela hipótese de que, apesar do discurso pautado na ressocialização através da educação, as instituições prisionais ainda são resistentes à pedagogia progressista - uma educação efetivamente política demanda o questionamento das estruturas sociais vigentes, algo que pode ameaçar as práticas de controle e vigilância do sistema sobre as pessoas encarceradas.

Para atingir os objetivos expostos e responder ao problema de pesquisa, este trabalho segue o protocolo qualitativo. Primeiramente, fizemos uma breve análise documental sobre as políticas públicas voltadas para a educação prisional no Rio Grande do Sul. Em seguida, trazemos as observações feitas durante meu trabalho de campo no NEEJA Nelson Mandela, uma experiência enriquecedora por meio da qual pude ter contato direto com os apenados e conversar com eles acerca de temas relacionados à cidadania, direitos sociais/políticos e a vida coletiva dentro da prisão. Por fim, conduzimos entrevistas em profundidade com o setor pedagógico de três escolas prisionais gaúchas. A análise destes dados permitirá a sistematização das informações relativas à visão dos entrevistados sobre o papel da educação para o desenvolvimento da aprendizagem acerca de temas relativos à cidadania, à democracia e, de modo geral, à política. As respostas obtidas são subsídios empíricos que permitirão uma reflexão mais ampla a respeito da possibilidade de uma educação política efetiva em ambientes prisionais.

Complementamos, ainda, com a entrevista em profundidade feita com o coordenador do projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula, para coletar informações sobre os resultados atingidos pelo projeto e as limitações de trabalhar com uma proposta progressista de educação no sistema prisional.

Portanto, neste trabalho serão mobilizados os conceitos de educação política (BENEVIDES, 1996; DANTAS, 2010) e educação bancária (FREIRE, 1987) no contexto da educação prisional (GODINHO; JULIÃO; ONOFRE, 2020), com o intuito de discorrer sobre a importância da escola pública para a construção da cultura política, seja ela autoritária ou cívica (PYE; VERBA, 1969; SCHMIDT, 2011; MOISÉS, 2008).

O trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro, desenvolvemos os conceitos de cultura e socialização política; no segundo, buscamos contextualizar o debate sobre a situação do encarceramento em massa praticado pelo Estado brasileiro, trazendo dados sobre as condições de vida dos apenados do país, as questões demográficas de raça e classe e as narrativas políticas em torno da questão prisional, além das discussões recentes da literatura sobre as possibilidades e limitações da socialização política através da educação pública neste contexto; por fim, no terceiro capítulo trazemos a análise documental das políticas públicas voltadas para a educação em prisões no RS, seguida das minhas considerações acerca da experiência de campo no NEEJA Nelson Mandela e da análise sobre as entrevistas com três escolas prisionais gaúchas, além da entrevista com o coordenador do projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula.

## 2. A POLÍTICA DE “TOLERÂNCIA ZERO” E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL

Ao retrazar as origens do discurso político de “tolerância zero ao crime”, Loïc Wacquant (2011) discorre sobre como a eleição de Ronald Reagan nos Estados Unidos, no início da década de 80, levou ao recrudescimento da ideologia econômica neoliberal - desta vez, munida pelo incômodo das classes médias e altas com a criminalidade e a chamada violência urbana, ambos problemas causados pelo aumento da pobreza devido à implementação do Estado mínimo como principal política econômica. Para solucionar tais questões, o governo Reagan tomou duas atitudes: em primeiro lugar, extinguiu completamente as políticas de redistribuição de renda, à época demonizadas pelos *think tanks* neoconservadores; em seguida, direcionou recursos para que as forças de segurança do Estado lidassem com os setores vulneráveis da população através da repressão e do encarceramento.

Assim, os EUA foram a nação pioneira no que diz respeito à “supressão do Estado econômico, enfraquecimento do Estado social e glorificação do Estado penal” (WACQUANT, 2011, p. 26). Para que esta se tornasse de fato uma política de abrangência nacional e internacional, se fez necessário o suporte de diversas instituições, organizações, agentes e suportes discursivos na elaboração e disseminação de narrativas que criminalizam a pobreza para, assim, justificar os milhões de dólares destinados à penalização dos mais pobres. O Manhattan Institute foi um dos principais veiculadores da ideologia punitivista defendida por Reagan. Nos anos 1980, o setor privado financiou dezenas de pesquisas cujo intuito era comprovar que a assistência social leva ao aumento da pobreza e da criminalidade.

Neste contexto, o Manhattan Institute ofereceu uma bolsa de 30.000 dólares a Charles Murray para que escrevesse uma obra que evidenciasse os males do *welfare state*, fato que culminou na publicação de *Losing Ground* (1984). Murray, antes um pesquisador de reputação medíocre, se tornou um dos politólogos mais citados pelos conglomerados de mídia, por jornalistas renomados e pelas universidades, que receberam exemplares gratuitos, dinheiro e outras benesses oferecidas pelo Manhattan Institute para publicizar o livro e seu autor. É importante notar que a recepção de *Losing Ground* não foi inteiramente positiva, tendo recebido críticas devido às suas premissas incorretas e à sua má interpretação de dados estatísticos. Ainda assim, esta e outras obras controversas serviram como referência para fortalecer as narrativas aporofóbicas<sup>1</sup> perpetradas pelo establishment estadunidense (WACQUANT, 2011).

Nova York, sob o governo de Rudolph Giuliani, tornou-se a primeira grande cidade a

---

<sup>1</sup> Preconceito contra pessoas pobres.

aplicar a doutrina da tolerância zero em sua política de segurança pública. Segundo Wacquant (2011, p. 33), o então prefeito “passou um cheque em branco às forças da ordem para perseguir agressivamente a pequena delinquência e reprimir os sem-teto nos bairros deserdados”. Utilizando como álibi a teoria da vidraça quebrada, formulada por James Q. Wilson e publicizada, novamente, pelo Manhattan Institute, segundo a qual “quem rouba um ovo, rouba um boi”, Giuliani tem como lema a erradicação dos pequenos delitos visando a diminuição da criminalidade de maneira geral. Na prática, Giuliani encarrega William Bratton pela segurança pública da cidade de Nova York, dando início à nova guerra das forças policiais contra os mais pobres. Desta forma, podemos destacar três principais mudanças nas operações da polícia de NY: o enfoque nas estatísticas de redução de criminalidade em cada região; o aumento das verbas para a contenção do crime, que chegaram a 2,6 bilhões ao final do segundo mandato de Giuliani; e o fortalecimento das brigadas preventivas, isto é, das operações policiais que visam colocar ‘suspeitos’ atrás das grades. Desta forma, ao fim de 1996, Nova York atinge o número de 314.292 pessoas presas - dentre estas, 54.000 por pequenos delitos (WACQUANT, 2011).

Com a colaboração do Manhattan Institute, a mídia internacional passa a reverberar a fórmula mágica de Giuliani e Bratton, que levou a um suposto fim da criminalidade em Nova York. O próprio Departamento de Estado norte-americano passa a cobrar das demais nações um posicionamento quanto às políticas de tolerância zero, pressionando para que a doutrina se torne um experimento mundial. Entre 1998 e 1999, diversos países latinoamericanos se tornam fiadores do policiamento ostensivo - México, Argentina e Brasil declararam que é necessário ‘extinguir’ o crime de uma vez por todas. O então governador de Brasília, Joaquim Roriz (PMDB), contratou 800 novos policiais civis e militares para lidar com a onda de criminalidade que assolava a cidade. Quando questionado sobre a superlotação dos presídios, ele declarou que bastaria construir novas prisões para dar conta dos futuros encarcerados (WACQUANT, 2011). Em solo brasileiro, temos exemplos de diversos atores políticos, governantes e formadores de opinião pública que defendem que essa suposta solução seja aplicada em todo o país.

É claro que o policiamento e encarceramento ostensivos trouxeram consequências negativas por onde passaram. Um exemplo disso é o ocorrido em Nova York no final da década de 90: 1200 manifestantes pacíficos - dentre eles, o prefeito que precedeu Giuliani no cargo - foram presos por protestar contra o assassinato de um estudante da Guiné cometido pela polícia (WACQUANT, 2011). Esta e outras situações, como a sobrecarga do sistema judiciário diante do expressivo número de indivíduos presos sem evidências, enfraqueceram o apoio popular à doutrina de tolerância zero, que passou a ser amplamente questionada por diferentes setores da sociedade. Ao mesmo tempo em que o modelo punitivo entrava em crise nos EUA, as



autoridades brasileiras passaram a adotá-lo como discurso político, principalmente no que diz respeito à ação da polícia nas ruas e à necessidade de prender ou matar os indivíduos.

Devido à impossibilidade constitucional e jurídica de instituir a tolerância zero como medida de segurança pública em âmbito nacional (BRITO *et al.*, 2007), ela se inseriu no contexto brasileiro como uma narrativa disseminada pela classe dominante através da mídia, de campanhas políticas e de notícias tendenciosas nas redes sociais. Na literatura, este fenômeno é conhecido como populismo penal (LOBO DA COSTA, 2021; GOMES, 2019), isto é, a exploração política, jurídica e midiática da criminalidade com o intuito de justificar a implementação de medidas drásticas contra determinados sujeitos acusados de serem inimigos da sociedade e do Estado. Sobre a efetividade desse tipo de prática, Natália França Von Sohsten (2018, p. 10) argumenta que

O populismo penal é uma política criminal sem qualquer estudo científico, sem qualquer estudo de caso, sem análise dos fatores preponderantes do crime e criminoso, sem estratégias, sem eficácia, sem freios. É um ataque aos denominados “inimigos” do Estado, é uma política de exclusão dos indivíduos e supressão de direitos e garantias.

Os efeitos práticos do populismo penal foram sentidos no número de presídios construídos e pessoas encarceradas, que aumentaram vertiginosamente nos anos 1990 para cá. Atualmente, o Brasil conta com aproximadamente 900 mil pessoas privadas de liberdade, sendo que destas, 29% estão presas em regime provisório, aguardando julgamento para saber se a justiça as considera culpadas ou inocentes. São 217 mil brasileiros e brasileiras privados do direito constitucional de ir e vir sem qualquer justificativa jurídica para o seu encarceramento. Ainda assim, tanto a criminalidade e a violência quanto o recrutamento de jovens pelo tráfico de drogas são problemas sociais que persistem, comprovando que não há uma relação de causalidade entre a política de encarceramento em massa e a diminuição da violência urbana.

Além das questões citadas acima, podemos mencionar como consequência do populismo penal a violência cometida pelas forças de segurança do Estado contra a população, principalmente nas favelas e periferias (ANDRADE, 2018). O medo do crime e o racismo, incutidos nas classes médias e altas pelos noticiários, redes sociais e discursos políticos conservadores, colabora para o fortalecimento da narrativa que coloca o indivíduo jovem, preto e periférico como inimigo, mesmo que nenhuma atitude ilegal tenha sido comprovada. Prova disso são os altos índices de letalidade policial - de acordo com o Monitor da Violência, 6 mil cidadãos foram mortos pela polícia apenas no ano de 2021 - 81,5% destes eram negros e pardos (NATAL; OSTRONOFF; GROSSI, 2022). São 34 mortes de civis para cada policial morto, o que coloca a polícia brasileira no *ranking* das polícias mais letais do mundo. Por conseguinte,

mesmo que a pena de morte seja proibida por nosso ordenamento jurídico, ela é praticada cotidianamente nas favelas contra os inimigos dos ditos cidadãos de bem. Nem as crianças são poupadas da guerra contra a pobreza: entre 2017 e 2019, as polícias brasileiras assassinaram cerca de 2000 jovens menores de 18 anos (PAULUZE, 2020).

Por fim, vale mencionar que os protestos e revoltas da classe trabalhadora foram, em muitas ocasiões, vistos como uma ameaça à ordem pelo Estado brasileiro e suas forças de segurança. Os efeitos disso para a qualidade da nossa democracia são nítidos: a desconfiança da população para com os governos se dá não apenas por ignorância ou desconhecimento político, mas também pela ausência do Estado no momento de prover condições dignas de vida a todos os cidadãos. Não obstante, sua presença para reprimir e rechaçar as demandas dos mais pobres é constante. Neste sentido, Marilda Villela Iamamoto (2015, p. 134) argumenta que

A debilidade histórica da democracia no Brasil, que se expressa no fortalecimento do Estado e subalternidade da sociedade civil, é indissociável do perfil da revolução burguesa no país. O amplo uso de instrumentos coercitivos por parte do Estado restringiu a participação política e o exercício da cidadania para os setores majoritários da população.

Ou seja, para além da influência da política de segurança dos Estados Unidos durante as décadas de 80 e 90, o Estado Penal encontra espaço para prosperar devido às condições históricas que remetem à colonização do país e sobretudo ao controle das narrativas hegemônicas por parte das elites, que têm o poder de silenciar e criminalizar as reivindicações populares através da mão armada do Estado.

## 2.1 A REALIDADE DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

O dia 2 de outubro de 1992, seis anos após a implementação da Lei de Execução Penal (LEP/84), é a data do maior massacre da história das penitenciárias brasileiras: a chacina do Carandiru, ocorrida na Casa de Detenção de São Paulo. Após uma briga generalizada entre presos no pavilhão 9, a Polícia Militar do Estado de São Paulo decide invadir a prisão sem o consentimento do diretor da instituição, que iria tentar uma última negociação antes da intervenção policial. Trezentos e vinte e cinco PMs ingressam no pavilhão 9 sem insígnias ou crachás de identificação, e os detentos, em sinal de paz, entregam seus objetos perfurocortantes e penduram faixas brancas nas janelas das celas. Das 16h30 às 18h30, 111 apenados foram assassinados por tiros de metralhadoras, fuzis e pistolas automáticas; outros 130 ficaram feridos. Nenhum policial foi morto. De acordo com relatos dos próprios agentes que participaram da ação, não houve reação ou troca de tiros por parte dos presos. A perícia afirma

que a maior parte dos assassinados morreu ajoelhado ou deitado, mais um sinal da violência injustificada praticada pelas forças de segurança do Estado (CALDEIRA, 1997).

As estatísticas sobre o perfil dos assassinados são um reflexo da ineficiência do sistema prisional brasileiro. Cerca de 80% eram presos provisórios, e mais de 92% estavam presos por crimes de furto e roubo (CALDEIRA, 1997); ou seja, é possível que diversos dos mortos pela chacina do Carandiru fossem inocentes, ou culpados por crimes de baixa periculosidade.

A recém promulgada Constituição Federal de 1988 define que a dignidade humana é o pilar de todos os outros direitos sociais e políticos - ou seja, o respeito à vida humana seria a base para a manutenção da nossa democracia (FERNANDES; OLIVEIRA, 2015). Assim como nos casos mais recentes de violência policial, a exemplo do desaparecimento de Amarildo e da injusta prisão de Rafael Braga, ambos casos ocorridos em 2013, o massacre do Carandiru teve a chancela de diversas instituições supostamente defensoras dos direitos presentes em nosso ordenamento jurídico, como o Estado de São Paulo, o Ministério Público e o Supremo Tribunal Militar, órgãos que repetidamente falharam em investigar e punir os principais responsáveis pelo massacre que tirou a vida de centenas de jovens. É possível falar em Estado Democrático de Direito quando os agentes que representam o próprio Estado são poupados do rigor da Lei ao violar o principal direito humano garantido pela Carta Magna? Neste sentido, a questão do Carandiru abriu um precedente para a institucionalização do punitivismo e do populismo penal, ambas práticas reforçadas pelos discursos de que ‘bandido bom é bandido morto’.

Não por coincidência, o contexto político do Estado de São Paulo no início da década de 90 era favorável à disseminação de ideias conservadoras para resolver os problemas sociais enfrentados pela população. Com o fim do governo municipal de Luiza Erundina (PT), a capital do estado mais rico do país vislumbrava em seu horizonte a eleição de Paulo Maluf (PDS), um árduo defensor dos ‘direitos humanos para humanos direitos’ (ZORZAN, 1997). Já no governo estadual, durante o mandato de Fleury (PMDB), foi verificado o aumento do número de civis assassinados por policiais entre 1991 e 1992, quando a estatística chegou a 1359 mortos. Sobre o caso da chacina de Carandiru, em 2012, o ex-governador declarou que "Quem não reagiu está vivo" (CALDEIRA, 1997).

As mortes dos 111 detentos são apenas uma amostra do que ocorre no sistema prisional brasileiro. Na verdade, o que ocorreu em 2 de outubro de 1992 escancara a falência do Estado em assegurar a cidadania efetiva dos seus cidadãos (CALDEIRA, 1997) e em estabelecer um regime político que de fato sirva aos interesses da classe trabalhadora, majoritariamente composta pelos que são excluídos e relegados ao papel de delinquentes. O que está em jogo é a vida dos sujeitos periféricos, favelados, pretos e pobres, que lutam diariamente para alimentar

seus familiares e sobreviver; a dignidade humana diz respeito principalmente a eles, que dependem da assistência do Estado e dos programas sociais, e não apenas aos que fazem parte das classes médias e altas.

Como afirma Ribeiro (2011, p. 44), o que existe hoje é a desarmonia entre a Lei e o cárcere: apesar das garantias legais, os apenados são descartados pela sociedade, considerados como cidadãos de segunda categoria e tratados com violência pelo Estado e seus agentes. A negligência institucional pode ser vista em diversos aspectos da crise carcerária do país. Os presídios estão, em sua maioria, superlotados e carentes de água, luz, higiene, alimentação de qualidade e cuidados médicos preventivos. As situações de extremo estresse levam a conflitos e discussões entre os apenados, o que aumenta o risco de brigas, mortes e rebeliões, como visto em diversas unidades prisionais ao redor do país. Dados recentes do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) mostram que apenas 363 das 1.381 prisões estão completamente lotadas (100% de ocupação) ou até mesmo superlotadas (200% de ocupação) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

A pandemia do Coronavírus trouxe mais problemas para as penitenciárias brasileiras. Devido ao aumento das taxas de desemprego e pobreza ocasionado pela diminuição do ritmo econômico, os índices de criminalidade aumentaram e, por consequência, o Brasil atingiu o número mais alto de presos já registrado em sua história: 919.651 pessoas estão privadas de liberdade. Pesquisadores atribuem esse dado ao aumento de furtos famélicos - quando os indivíduos furtam para comer - e alertam que a implementação da Lei Anticrime (13.964/2019) levou ao endurecimento das penas, portanto é possível que o país atinja 2 milhões de presos até 2024. É uma notícia preocupante para o futuro da sociedade brasileira, porém comemorada por representantes do discurso populista penal que enxergam o cárcere como a principal forma de diminuir os índices de violência urbana. No entanto, os crimes contra a vida representam apenas 12% das prisões efetuadas; já os furtos e roubos compõem ao menos 37% das ocorrências, fato que contradiz a narrativa do senso comum de que a prisão abriga apenas homicidas violentos.

Os principais alvos da seletividade penal são os grupos mais vulneráveis econômica e socialmente. A população carcerária brasileira é composta majoritariamente por pessoas negras, pobres e sem escolaridade (INFOPEN, 2017). Do total de presos, 67,5% são negros, 42,63% são jovens de 18 a 29 anos, e apenas 8% completaram o ensino médio (IBGE, 2010). Neste contexto, Juliana Borges (2018) afirma que o encarceramento em massa da população negra é uma das principais políticas de controle social aplicadas pelo Estado desde o fim da escravidão, assim como a favelização das cidades e a exclusão de negros e negras do mercado de trabalho. Desta forma, o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) é um dos pilares da lógica punitivista que

permeia o sistema prisional brasileiro.

Por conta da situação degradante experienciada pelos apenados, organizações e movimentos de defesa dos direitos humanos e da criminologia crítica, como a AMPARAR e a Pastoral Carcerária, têm desempenhado o papel de oferecer assistência psicológica e jurídica a familiares de egressos do sistema prisional, além de trazer discussões pertinentes acerca dos problemas relacionados ao sistema penal. Somam-se a isso as propostas de humanização do cárcere através da escola, a exemplo do projeto Educando pela Liberdade (2006), fruto de uma parceria entre o Ministério da Justiça e a representação da UNESCO no Brasil, cuja proposta de política pública culminou na elaboração da Resolução nº 3/2009 pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, institucionalizando a educação prisional como um direito a ser garantido pelo Estado. Ademais, de acordo com a proposta, o processo educativo dos apenados deve seguir parâmetros internacionais voltados para o seu pleno desenvolvimento humano e social, aguçando o senso de cidadania dos alunos e sua responsabilidade para com o bem comum. O decreto está pautado em duas convicções:

Primeiro, de que a educação é um direito de todos. Depois, de que a concepção e implementação de políticas públicas, visando ao entendimento especial de segmentos da população estrutural e historicamente fragilizados, constituem um dos modos mais significativos pelos quais o Estado e a Sociedade podem renovar o compromisso para com a realização desse direito e a democratização de toda a sociedade (BRASIL, 2009).

Quando comparamos a situação prisional do país atualmente com o que acontecia à época do massacre do Carandiru, fica nítido que a pressão por parte de órgãos internacionais e movimentos de defesa dos direitos humanos trouxe avanços para que os apenados tenham sua dignidade humana respeitada, ao menos perante a Lei. Apesar disso, a superlotação, a infraestrutura precária e suas consequências no cotidiano das casas prisionais ainda são uma dura realidade e dificultam a plena realização da nossa democracia. A educação surge, então, como um horizonte de mudança, pois possibilita reflexões sobre as desigualdades sociais que levaram boa parte dos alunos a entrarem para o sistema carcerário e cria um ambiente propício para a construção de práticas que visem o desenvolvimento das noções de cidadania, empoderamento e autonomia destes educandos.

## 2.2 EDUCAÇÃO POLÍTICA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Ao consultar os diversos trabalhos que se referem à educação política (BENEVIDES, 1996; DANTAS, 2010; RESENDE, 2010; COSSON, 2010; PONTES, 2011), é possível

perceber que, de forma geral, eles abordam um processo de socialização política voltado para a educação regular, ambiente no qual os estudantes estão vivendo sua infância e adolescência. Entretanto, o caso da educação política na EJA (Educação para Jovens e Adultos) foi pouco abordado pela literatura. Destaco, aqui, um trabalho relevante para os objetivos desta pesquisa: a dissertação de Mônica Spinelli (2010), que analisa a práxis política-pedagógica do Centro de Trabalho e Cultura, uma escola profissionalizante para pessoas de baixa renda localizada em Recife/PE.

A autora relata que, a partir de 1989, os próprios alunos da instituição passaram a exigir, para além da formação profissionalizante, um programa sistematizado de formação política, o que acarretou a integração de conteúdos relacionados à Política, Economia e História aos currículos. De acordo com Spinelli (2010, p. 58),

É resgatada a formação do sistema capitalista, as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, questões da atualidade, cidadania, além de temas lúdicos nos quais são abordadas as experiências de educandos e educadores, focando também suas origens étnicas e culturais, relacionando as mudanças no Brasil e no mundo com as ocorridas em suas histórias de vida. Filmes, debates, palestras, dinâmicas, contribuem para o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente, além de funcionar como uma forma de resgatar valores morais e normas sociais baseados na solidariedade e no respeito mútuo.

Ou seja, a formação política foi uma demanda dos trabalhadores, que, para além de desejarem aprender sobre o funcionamento do sistema capitalista e seu papel como agentes de transformação social, também participam ativamente das tomadas de decisão da escola nos mais diferentes aspectos - da limpeza ao lanche, do currículo às palestras e atividades propostas pelos professores. A experiência tipicamente Freireana não é uma realidade na maior parte das escolas que trabalham com EJA, mas pode servir como inspiração para educadores e educadoras que buscam maior envolvimento de seus educandos com temas políticos e sociais em sala de aula. Alguns autores também abordam a inclusão de temáticas relacionadas a gênero, raça e direitos sociais nos currículos escolares da EJA (Vieira, 2006; Reis e Máximo, 2013), mas Spinelli (2010) faz o único trabalho que traz o estudo de um caso específico em que esta metodologia foi adotada.

Outra temática que carece de referências na literatura é a educação política no contexto prisional, ainda mais específico e complexo do que a própria EJA. Vários são os desafios impostos pela educação dentro das casas prisionais, a exemplo da falta de infraestrutura, a desorganização administrativa, o controle da entrada de pessoas, recursos e materiais, a contínua presença de agentes de segurança, e sobretudo a carência de uma formação pedagógica

para lidar com as necessidades específicas destes alunos que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade psicológica e social, o que pode prejudicar a qualidade do ensino oferecido (GODINHO, JULIÃO, ONOFRE, 2013; BRANDÃO, 2012; GIONGO, 2021).

Elionaldo Julião (2020) afirma que o ambiente prisional demanda uma educação popular cujo caráter político-pedagógico está relacionado com a transformação social, uma educação que se apresenta, portanto, como possibilidade de libertação. A educação bancária definida por Freire (1987) não é suficiente para o processo de formação cidadã pois não se comunica com a realidade de exclusão, pobreza, discriminação e violência vivenciada pelos apenados que buscam a escola como meio de reinserção social, tendo em vista que

[...] na educação bancária, o educador pensa e programa a educação como um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em vez de comunicar-se, o educador faz comunicações e depósitos que os alunos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Esta é a 'educação' que serve aos interesses dos dominadores, que manipulam os educandos como objetos de depósito (FREIRE, 1987, p. 72-73).

Estas noções convergem com o que Humberto Dantas (2010) chama de educação política, qual seja, um processo educacional que busca desenvolver o senso crítico dos indivíduos acerca da sociedade, e sobretudo incentivá-los à participação política nas decisões coletivas. O autor afirma que a educação política deve fornecer não apenas os meios teóricos, mas também práticos para um engajamento efetivo nos espaços públicos.

Similarmente, há mecanismos legais que garantem aos apenados uma educação integral, voltada para seu desenvolvimento humano visando um processo de reinserção no convívio social, como disposto no art. 17º da LEP/84:

§ 7º A assistência educacional aos presos e aos internados é dever do Estado, objetivando a formação integral do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1984).

Da mesma forma, a Constituição Federal de 1988 também se refere à educação como promotora de cidadania:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ademais, a Resolução nº3/2009 define diversos princípios norteadores para a oferta de educação nas instituições prisionais, dentre os quais a

garantia da qualidade social da educação; o caráter público, gratuito e laico da educação; desenvolvimento de habilidades voltadas para a formação humana, cidadã e profissional; a articulação com as políticas educacionais, culturais e de trabalho [...] (BRASIL, 2009).

O projeto Educando para a Liberdade (2006), parceria do governo brasileiro com a UNESCO, desenvolveu diversas propostas de políticas públicas visando o aprimoramento da educação ofertada aos apenados. Algumas das contribuições do projeto para a educação prisional foram a elaboração de uma base curricular específica, a capacitação pedagógica de professores através da parceria entre as casas prisionais, ONGs e Universidades, e o fortalecimento das iniciativas de defesa dos direitos dos presos e seus familiares. Mesmo assim, a falta de recursos, a dificuldade de diálogo com a direção das instituições prisionais e a condição estrutural precária destas instituições levaram à falta de continuidade da expansão destas políticas após o término do projeto (UNESCO, 2015).

Não faltam mecanismos legais que justifiquem a prática da educação política no ambiente prisional, mas sua aplicabilidade enfrenta dilemas relacionados ao preconceito direcionado às pessoas em restrição de liberdade, desumanizadas pelos discursos punitivistas propagados pelo senso comum, e pelo próprio Estado, que se exime da responsabilidade de garantir a dignidade humana e o acesso à saúde, trabalho e, especialmente, a uma educação de qualidade nos presídios (ONOFRE, 2011).

É importante ressaltar que uma educação política no ambiente prisional pode, de fato, ameaçar o poder historicamente estabelecido pela instituição carcerária sobre os sujeitos apenados, tendo em vista que a prisão foi criada com o intuito de se tornar um instrumento de controle e submissão (FOUCAULT, 2014), enquanto a educação política propõe o exato oposto: libertar através do conhecimento e suscitar a possibilidade de uma participação política efetiva e duradoura (BENEVIDES, 1996; DANTAS, 2010). Por conta disso, o fortalecimento de uma cultura horizontal e democrática dentro das escolas prisionais pode acarretar uma mudança positiva nas dinâmicas sociais que ocorrem dentro da prisão, já que leva a resultados satisfatórios pela diminuição dos índices de reincidência criminal (IPEA, 2015; FGV, 2017).

Portanto, o Estado brasileiro tem a obrigação legal de implementar políticas públicas voltadas para o processo educativo das pessoas em restrição de liberdade, que sofrem com o preconceito social e com a precarização da infraestrutura carcerária. A educação oferecida nessas instituições precisa levar em conta as especificidades do contexto prisional e o fato de que a privação de liberdade traz graves consequências à saúde física e mental dos apenados devido às condições às quais estão submetidos, seja pela superlotação, pela violência dos agentes de segurança ou pela excessiva vigilância que tira sua autonomia e personalidade, um fenômeno chamado de ‘aculturação’ (LOUREIRO, 2006). Por isso, a educação política tem o potencial de transformar as vidas desses sujeitos dentro da prisão, já que a escola pode propor a participação em projetos que visem seu empoderamento político (BAQUETO, 2013) e



discussões que colaborem para o desenvolvimento de seus valores democráticos, tais como o respeito pelo próximo, o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões visando o bem comum.

No próximo capítulo, abordarei a experiência de campo como participante do projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula, bem como a análise das entrevistas com o setor pedagógico de três escolas prisionais e com o coordenador do referido projeto de extensão.

### 3. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A presente pesquisa segue o protocolo qualitativo, abordagem que se concentra na compreensão profunda e detalhada dos fenômenos estudados a partir da visão dos sujeitos envolvidos (FLICK, 2018). Isso justifica sua implementação para averiguar a hipótese central do trabalho, que afirma que a educação política nas prisões enfrenta obstáculos devido ao sistema de crenças e valores que norteia as práticas destas instituições, muitas vezes contrárias aos valores democráticos que a educação popular busca fortalecer. Desta forma, não se busca respostas definitivas, mas possíveis *insights* acerca de como se dá o processo educativo dos apenados e se há espaço para a implementação de práticas pedagógicas progressistas no ambiente prisional.

Foram empregadas três técnicas de coleta de dados. Primeiro, foi realizada uma pesquisa documental sobre as políticas públicas voltadas para a educação prisional promovidas pelo Governo do Rio Grande do Sul com base em fontes primárias obtidas no site da Secretaria da Justiça do RS. Segundo Jackson Sá-Silva (2009, p. 258), tal técnica é relevante na medida em que possibilita a comparação e triangulação dos dados, ampliando a validade e a confiabilidade da pesquisa. A análise dos documentos oficiais permite a equiparação entre o que está disposto na Lei e o que de fato acontece na realidade cotidiana das escolas prisionais.

Em seguida, foi desenvolvido um relato sobre a experiência de campo no NEEJA Nelson Mandela. Neste caso, o intuito é contextualizar a forma como se deu o primeiro contato com a Penitenciária de Canoas, além de examinar a receptividade da escola à proposta de debater sobre política com os alunos e analisar a prática pedagógica da professora que supervisionou minha visita. A partir da investigação de campo, é possível ter uma abordagem mais holística e contextualizada, capaz de capturar nuances relevantes para a compreensão dos fenômenos sociais (DOIMO, 2007).

Por fim, foram conduzidas entrevistas com os setores pedagógicos de três escolas prisionais. Aqui, a finalidade é conhecer a prática pedagógica de outros NEEJAS, a forma como assuntos políticos e sociais são abordados em sala de aula e refletir sobre os atuais desafios e potencialidades da educação prisional gaúcha. Além disso, entrevistamos o coordenador do projeto Conhecimento Livre na Cela de Aula para compreender a sua visão sobre as metas e resultados obtidos pelo projeto, bem como avaliar o engajamento da equipe pedagógica do NEEJA Nelson Mandela nas atividades propostas pela equipe da UFRGS. Em suma, os dados das entrevistas trazem as experiências subjetivas dos atores envolvidos com os processos

educacionais dentro da prisão, e seus relatos são úteis pois possibilitam uma análise mais geral sobre o tipo de pedagogia que é praticada hoje nos ambientes prisionais.

A escolha pela técnica da entrevista em profundidade se dá devido ao seu potencial de “mergulhar na complexidade e riqueza das experiências, pensamentos e sentimentos dos entrevistados” (SEIDMAN, 2013, p. 14). Além disso, o fato de ser uma entrevista semiestruturada oferece maior liberdade e flexibilidade para o entrevistado, que não precisa se adequar à rigidez de um roteiro fechado. Os respectivos roteiros de cada entrevista estão especificados nos Apêndices A e B.

Somados às informações obtidas no trabalho de campo, os dados das entrevistas servirão como subsídios empíricos para uma reflexão mais ampla acerca da aplicabilidade de uma educação política nas prisões.

### 3.1 EDUCAÇÃO PRISIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

Ao pesquisar informações sobre educação prisional no site da Secretaria da Justiça do RS, foi possível identificar a presença de 26 escolas prisionais e 31 Turmas Descentralizadas, isto é, turmas constituídas em espaços distintos do presídio a que estão credenciadas. Isto ocorre devido à falta de infraestrutura para atender a demanda do crescente número de alunos interessados (RIO GRANDE DO SUL, 2021). A Tabela 1, fornecida pela SUSEPE por e-mail, mostra a relação de regiões penitenciárias, escolas prisionais e turmas descentralizadas no Rio Grande do Sul (ver Anexo I).

Essas instituições são responsáveis pela preparação para os exames de certificação do Ensino Fundamental e Médio através do ENCCEJA, e sua gestão é compartilhada entre três órgãos: a Secretaria de Administração Penitenciária, a Superintendência dos Serviços Penitenciários e a Secretaria Estadual de Educação.

Os estabelecimentos de ensino são conhecidos como Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA Prisionais) e se destinam a quatro níveis de aprendizagem: anos iniciais, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Normalmente é feita uma triagem através do ISE (Sistema de Gestão da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul) para averiguar em qual ano/série o apenado abandonou os estudos e a partir disso ele é matriculado em um dos quatro níveis (anos iniciais, Ensino Fundamental inicial, Ensino Fundamental final e Ensino Médio). Devido às limitações de orçamento e infraestrutura, cada etapa de ensino tem duração de seis meses, muito diferente das escolas regulares, em que o fundamental II, por exemplo,

tem duração de cinco anos. No caso da educação prisional, os apenados têm a possibilidade de completar todas as etapas de ensino em dois anos.

A Lei define que os profissionais de educação, nomeados via concurso público ou contrato, devem passar por reuniões técnicas de orientação pedagógica para compreender o contexto do trabalho a ser desenvolvido na instituição prisional.

Quanto às políticas públicas voltadas para a educação prisional, em 2021, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul se comprometeu com um plano de ação para reformar a atual estrutura das escolas prisionais no Estado, propondo melhorias para a qualidade da educação oferecida às pessoas presas e egressas do sistema prisional. Foram estabelecidas metas a serem atingidas até o ano de 2024, tais como a ampliação dos índices de pessoas presas participando dos exames nacionais, a qualificação dos profissionais envolvidos com a educação prisional e o aumento em até 50% do número de apenados matriculados na escola. Para além disso, o governo propôs a expansão da educação complementar não-formal, voltada para a cultura, o esporte, a leitura e demais atividades que ajudem a desenvolver as potencialidades da pessoa presa.

Ao longo do documento, o governo do Estado firma o compromisso com uma “concepção educacional libertadora, participativa, dialógica e comprometida com a educação como um direito de todos os cidadãos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 13), reiterando os ideais pedagógicos já dispostos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Execução Penal de 1984 e na Resolução nº 02 de 2009, que garantem aos apenados o direito a uma educação que desenvolva seu senso crítico e colabore para sua reinserção social.

Em conclusão, as propostas de políticas públicas para a educação prisional no Rio Grande do Sul vêm passando por importantes mudanças que visam humanizar o processo educativo das pessoas em privação de liberdade, tanto do ponto de vista da infraestrutura dessas instituições educacionais quanto das questões pedagógicas, como a capacitação dos professores e agentes penitenciários.

No entanto, é preciso compreender se essas diretrizes teóricas estão sendo postas em prática. Para isso, será analisada a experiência de campo no NEEJA Nelson Mandela, escola prisional ligada à Penitenciária de Canoas.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA DE CAMPO NO NEEJA NELSON MANDELA

Meu primeiro contato com o NEEJA Nelson Mandela se deu através do projeto de extensão Conhecimento Livre na Cella de Aula, do qual fiz parte como bolsista de 2020 a 2022.

Ligado ao Instituto de Física, o projeto buscou bolsistas de diversas áreas para enriquecer as discussões sobre educação prisional, práticas pedagógicas dialógicas e o uso crítico de tecnologias *open source*, que permitem a democratização do conhecimento sobre programação devido ao seu baixo custo e fácil acessibilidade.

O meu papel como estudante de Ciências Sociais foi o de trazer perspectivas teóricas da sociologia, antropologia e ciência política para os debates com os membros do projeto. Assim, nós produzimos unidades didáticas interdisciplinares sobre temas como Alimentação e Saúde, que tinham como produto tecnologias produzidas pelos apenados utilizando a plataforma de código aberto Arduino, fornecida pela verba da UFRGS para o presídio da PECAN. No caso da temática de Alimentação, por exemplo, o produto seria uma horta automatizada através do Arduino mantida pelos alunos, com a possibilidade de ser utilizada até mesmo para a produção de algumas refeições do presídio. As unidades didáticas traziam discussões sobre agricultura familiar, agronegócio e aquecimento global, o que possibilitaria uma abordagem ampla e transdisciplinar sobre a importância social de ter uma horta autossustentável, bem como sobre os cuidados que ela exigiria.

Pautados pela concepção de educação dialógica de Paulo Freire, nós buscávamos, através do projeto, transformar as práticas pedagógicas do NEEJA, porém a pandemia impediu que pudéssemos nos reunir presencialmente com frequência, e tanto as reuniões do projeto como as reuniões com os docentes do NEEJA ocorreram de forma remota, o que prejudicou a aplicabilidade das unidades didáticas em sala de aula, tendo em vista que as aulas presenciais estavam suspensas durante as primeiras ondas de COVID-19. Desta forma, enquanto produzíamos os materiais didáticos e debatíamos, entre nós, temas como justiça restaurativa, abolicionismo penal e o papel social da prisão, os professores do NEEJA pouco participavam das reuniões pedagógicas e não demonstravam interesse em se aprofundar sobre as questões relacionadas à educação prisional.

O retorno das aulas presenciais, em 2022, mostrou que, de fato, a aplicação das unidades didáticas não foi uma prioridade para o NEEJA: era preciso seguir o currículo da SEDUC, e os materiais que produzimos seriam trabalhados com os alunos apenas se sobrasse tempo nas aulas após os conteúdos tradicionais terem sido ministrados. Após algumas tentativas de continuidade, o projeto teve de ser encerrado pois não parecia possível atingir os objetivos aos quais nos propusemos no início.

Apesar disso, as discussões com os colegas do projeto foram enriquecedoras para minha formação, e criaram em mim o desejo de pesquisar sobre educação prisional a partir de uma perspectiva política, isto é, pensando que a reinserção social dos apenados passa pela

necessidade de uma socialização política voltada para o exercício pleno de sua cidadania, seja através do voto ou das demais formas de participação política. Logo, inicialmente o plano para esta pesquisa era fazer um estudo de caso sobre o NEEJA Nelson Mandela mediante a observações das aulas, com enfoque nas ciências humanas, e das discussões com os apenados sobre cidadania, direitos sociais, convívio em sociedade, e suas expectativas sobre o futuro do país em termos políticos, sociais e econômicos. Em suma, o objetivo era escutar os alunos e observar se, ao longo do tempo, suas opiniões sobre esses temas haviam se alterado significativamente, demonstrando se poderia a escola prisional ser uma catalisadora de mudanças no comportamento político.

Para que isso ocorresse, entrei em contato com a coordenadora pedagógica do NEEJA, que prontamente se disponibilizou para me auxiliar. Alguns dias depois, a direção do presídio autorizou minha primeira - e única - visita, que ocorreu em abril de 2022, no turno da tarde. Naquele dia, os alunos teriam aula de Língua Portuguesa, e a professora ofereceu parte do tempo de aula para o debate com os apenados seguido de uma observação silenciosa.

Chegando na PECAN, entreguei meu celular aos agentes e tive a oportunidade de caminhar ao redor do pátio para conhecer melhor o espaço. Via-se muitos apenados uniformizados; a maioria deles trabalhava com restauração de móveis usados, que são revendidos para gerar verbas à instituição, ou com a manutenção geral dos ambientes, sendo responsáveis inclusive pela cozinha e pela limpeza. Houve momentos em que presenciei apenados andando em fila, com as cabeças abaixadas, enquanto escutavam grosserias de agentes penitenciários armados com fuzis, o que me fez refletir sobre o conceito de “presídio modelo” e o tipo de ressocialização que a instituição visa construir. O objetivo, suponho, não é desenvolver a autonomia e o senso crítico desses sujeitos; pelo contrário, a prisão como a conhecemos hoje se beneficia de uma formação para a submissão diante das autoridades (GOFFMAN, 1999; GODINHO, JULIÃO, ONOFRE, 2013).

Alguns minutos antes do início do período de Língua Portuguesa, a coordenadora pedagógica me chama na sala dos professores para averiguar o tipo de conteúdo que eu abordaria em sala de aula, afirmando que era preciso tomar cuidado com certas “polêmicas”, tendo em vista que poderiam causar desentendimentos entre os apenados. Deixei claro que meu objetivo não era trabalhar com “polêmicas”: apenas gostaria de compreender o nível de entendimento dos alunos sobre democracia e cidadania, assuntos importantes para um processo positivo de reinserção social. As ressalvas da coordenação com a minha proposta revelam o discurso conservador disseminado por meio da estigmatização dos sujeitos presos como incapazes de lidar com o conflito de maneira pacífica; é a mesma narrativa da sociedade que

julga e exclui os egressos do sistema prisional dos espaços de convivência coletiva. Se levado ao extremo, esse ideário pode ser utilizado inclusive para justificar a violação dos direitos fundamentais dos apenados (CRISTOFOLI, 2013; RODRIGUES, 2017).

Apesar das ressalvas, obtive permissão da coordenadora para entrar em sala de aula e assim o fiz, sob supervisão da professora de Língua Portuguesa. Iniciamos a dinâmica conversando sobre os objetivos da minha pesquisa e o meu interesse pela educação prisional. Enquanto isso, distribuí uma folha onde os alunos colocaram algumas informações pessoais e explicaram o porquê de terem se matriculado na escola prisional.

A turma era de Ensino Médio, composta por oito alunos do sexo masculino, tendo o mais novo 21 anos e o mais velho, 33. Dentre os oito, três se declararam como pardos, e o restante, como brancos. Quase todos relataram terem atuado em trabalhos informais ou braçais antes do cárcere, com exceção do rapaz mais jovem, que preferiu não preencher suas informações profissionais. Sobre suas motivações para buscar o estudo, os relatos são similares: todos estão buscando “oportunidades melhores de vida”, “remição de pena”, “retomar o tempo perdido lá fora”, “tentar uma faculdade ou curso técnico”, “ajudar minha família” etc. O aluno mais velho, de 33 anos, foi o único a falar sobre a escola como uma forma de passar o tempo mais rápido e “se sentir mais lá fora”, no sentido de a escola ser um importante ponto de contato com o mundo externo (SANTOS, 2002).

A similaridade nas respostas mostra uma visão de que a escola prisional é um meio para atingir um fim, geralmente ligado à ascensão social e à diminuição do tempo de pena. É claro que a escola deve cumprir estas funções, que são de extrema importância para a ressocialização dos sujeitos apenados. Contudo, é igualmente importante que se discuta em sala de aula os sentidos da educação para além do puro e simples utilitarismo, até mesmo para engajar os alunos nas dinâmicas e atividades propostas (JULIÃO, 2016).

Depois da conversa introdutória, iniciamos a dinâmica de perguntas sobre cidadania, direitos políticos e democracia. O roteiro apresentava quatro perguntas: “O que é viver em sociedade?”, “O que você pensa quando ouve a palavra cidadania?”, “Como você exerce a cidadania no seu cotidiano?” e “Você já exerceu seu direito ao voto? O quão importante ele é para você?”.

Quanto à primeira pergunta, os alunos indicaram uma visão positiva sobre a convivência social, dizendo que é importante haver respeito ao próximo e igualdade para que todos prosperem. Nem todos se manifestaram abertamente, mas houve um consenso entre a turma que mesmo dentro do cárcere a convivência social ainda se faz necessária para a sobrevivência durante a pena. Ou seja, é preciso discutir, argumentar e chegar a acordos sobre diversos temas

para manter a harmonia entre os apenados, o que nos deixa inferir, ao menos em forma de discurso, que existe uma cultura democrática naquele ambiente, desfazendo o mito perpetrado tanto por certos professores da educação prisional quanto pela sociedade de que os sujeitos em privação de liberdade são violentos, autoritários e descontrolados.

As duas perguntas seguintes renderam uma discussão sobre exercício da cidadania dentro e fora da prisão. Muitos dos alunos pensaram na cidadania como o direito ao trabalho e ao voto; outros pensaram no conceito no seu sentido mais formal, qual seja, ter um documento de identificação que prove sua filiação e nacionalidade. Neste momento, o aluno mais velho compartilhou um pouco da sua história como egresso do sistema prisional e o quanto isso inibiu a sua integração com a sociedade e, por consequência, a sua cidadania. Ele já havia sido preso uma vez antes; em sua primeira saída, decidiu que tentaria mudar de vida e escapar da criminalidade, segundo ele, o caminho “fácil” ao qual muitos conhecidos e amigos haviam aderido. Ele enviou seu currículo para diversas empresas e foi chamado para uma entrevista em que se saiu muito bem: recebeu a promessa de que seria contratado assim que o setor de Recursos Humanos tivesse terminado a análise dos documentos. Dias depois, foi comunicado que a empresa “não poderia” o contratar, porém sem qualquer tipo de justificativa – na verdade, haviam checado seus antecedentes criminais e decidido não o contratar devido ao seu histórico. Assim, após dezenas de rejeições no mercado de trabalho, ele retornou às atividades ilegais e se tornou reincidente, tendo de cumprir uma pena muito maior do que a anterior.

Dessa maneira, a segregação social dos egressos torna-se um problema para o processo de reinserção dos apenados, o que afeta também o exercício da sua cidadania e da sua participação na sociedade. Exemplos como esse podem explicar os altos números de presos reincidentes no Brasil (CRISTOFOLI, 2013; RODRIGUES, 2017).

A última pergunta, referente à questão do voto, também levantou alguns comentários e reações interessantes. Os apenados mais jovens, de 21 e 22 anos, ainda não tiveram a oportunidade de exercer o seu direito ao voto porque foram condenados quando se tornaram maiores de idade; os outros já haviam votado, mas a maioria relatou não se interessar por política. É a mesma forma de apatia que vemos na sociedade brasileira em geral, e talvez até mais intensa devido à situação de encarceramento na qual eles se encontram, já que a estrutura prisional não sofre grandes mudanças com as trocas de governo.

Ainda sobre a importância do voto, um dos apenados levantou um questionamento pertinente: se mesmo dentro da cadeia eles devem ser considerados cidadãos, por que não lhes é garantido o direito à escolha nas eleições? Por que as pessoas em situação de encarceramento não podem fazer parte de uma das atividades mais fundamentais da democracia? Considerando



o que as estatísticas mostram sobre a demografia do sistema prisional, fica nítido que a anulação dos direitos políticos de pessoas condenadas pela justiça pode ter como uma de suas consequências a exclusão de pretos e pobres dos processos decisórios que definem os rumos políticos e econômicos do país (FERRAZ; OLIVEIRA, 2018).

Enquanto finalizávamos a dinâmica, revisamos alguns conceitos sobre os quais conversamos, como cidadania e direitos humanos. Neste momento, a professora de Língua Portuguesa fez comentários pontuando a importância da religião na vida dos apenados, e começou a questioná-los sobre suas práticas religiosas. Devido à brusca mudança de assunto, a finalização da atividade foi comprometida; a conversa sobre direitos humanos ficou para trás e foi substituída por um discurso da docente sobre como a presença da Igreja Universal é importante para a ressocialização dos alunos, usando como exemplo o suposto caso de um apenado que foi acolhido por um pastor após a expedição do seu alvará de soltura, tornando-se ele mesmo pastor e “mudando de vida”, segundo ela. Depois da interferência da professora, ela mesma encerrou a dinâmica e disse que seria dado início à aula.

A professora escreveu diversas conjugações verbais no quadro branco, e o restante da aula foi dedicado para a memorização dos pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Ela falava, os alunos repetiam, e assim sucessivamente, até terem sido conjugados todos os verbos do quadro. Não houve nenhum tipo de contextualização ou interpretação sobre o que esses tempos verbais representam na vida real, o que mostra, claramente, uma prática pedagógica tradicional e bancária (FREIRE, 1987). A mudança de postura dos alunos foi nítida: se durante a dinâmica de conversa eles apresentavam atitudes participativas, interagindo entre si e engajando nos debates, o oposto ocorreu quando a professora determinou o início da aula tradicional. Pelos próximos quarenta minutos, só escutei verbos sendo conjugados em coro pela turma.

Duas semanas depois, recebi uma mensagem da coordenadora anunciando que a PECAN estava temporariamente encerrando as visitas para o público externo e, por isso, eu não poderia concluir minha pesquisa no NEEJA Nelson Mandela. Perguntei a razão para isso e não obtive respostas. Alguns dias se passaram e finalmente descobri, através de outra pessoa, que a professora de Língua Portuguesa havia denunciado meu projeto para as direções da escola e do presídio, afirmando que eu havia tentado “doutrinar” os alunos politicamente e que os assuntos abordados durante a dinâmica “agitaram” a turma. A decisão foi unânime e não havia espaço para objeções.

De minha parte, acredito que a discussão tenha sido proveitosa para ambos os lados. Conversar com os apenados possibilitou que eu compreendesse melhor a forma como o

aprisionamento afeta as opiniões e atitudes dos indivíduos e de quais maneiras a escola prisional poderia contribuir para a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar sua própria realidade. Para isso, é preciso que haja uma educação emancipatória/política que leve em conta as especificidades do contexto prisional (JULIÃO, 2007; PAIVA, 2007). Decorar conjugações não os tornará pessoas melhores ou mais bem equipadas para lidar com os obstáculos da vida de um egresso do sistema.

Em conclusão, esta experiência no NEEJA Nelson Mandela me levou a alguns questionamentos: Quais são as práticas pedagógicas de outras escolas prisionais? Os professores têm uma perspectiva conservadora da educação e da política? Quais são os obstáculos para a implementação de projetos que visem a construção de uma mentalidade crítica e pautada pela valorização aos direitos humanos e à democracia mesmo dentro da prisão, um ambiente de tendências autoritárias e restritivas? Para trazer possíveis respostas a estas perguntas, será feita a análise das entrevistas com três NEEJAS prisionais.

### 3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

#### **3.3.1. O NEEJA Julieta Villamil Balestro (Madre Pelletier)**

Julieta Villamil Balestro foi uma das pioneiras da educação prisional gaúcha, tendo atuado como educadora em várias instituições prisionais do estado. Atuou em diversas frentes como defensora dos direitos humanos e a última função que desempenhou antes de sua morte, em 2001, foi como Coordenadora Educacional e Cultural da SUSEPE. Devido ao seu histórico de luta pela reintegração social das pessoas presas, Balestro é homenageada por todas as escolas prisionais femininas do RS.

Entrei em contato com o presídio feminino Madre Pelletier por e-mail, a partir do mapeamento das escolas prisionais disposto na Tabela 1 (ver Anexo I). Dentro de alguns dias, o setor administrativo me repassou o número da coordenadora pedagógica Raquel. Diretora do núcleo ligado à prisão feminina Madre Pelletier, localizada no bairro Teresópolis, em Porto Alegre, ela atua nesta função desde 2022. Nossa entrevista ocorreu por videochamada e ela se mostrou disponível para fazer parte da pesquisa pois considera que a temática da educação prisional é, ainda, desconhecida para a sociedade, o que acaba dificultando a captação de recursos para melhorias pedagógicas e estruturais.

Nossa entrevista iniciou com um resumo da diretora sobre o currículo e a função que a escola prisional assume na vida das apenadas, para além das questões estritamente

educacionais. Como a maior parte dos NEEJA prisionais, a escola do Madre Pelletier trabalha com a divisão dos conteúdos por áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Exatas, visando uma aprovação nos exames de ensino fundamental e médio. Ela relata que a escola serve não apenas para educar, mas também como um espaço de acolhimento para as mulheres privadas de liberdade, que muitas vezes são abandonadas por familiares quando entram para o sistema prisional e necessitam das professoras para confidenciar questões de foro íntimo. Além disso, a entrevistada percebe as mudanças trazidas pela escola devido à redução no número de apenadas:

A gente observa as mudanças porque quando eu cheguei lá, ano passado nós tínhamos um efetivo de 247, e agora nós temos um efetivo de 200. Inclusive a gente brinca “Cadê nossas alunas? A gente vai ficar sem alunas” [...] mas é bom porque a gente sabe que esse trabalho da escola surte efeito na vida delas.

Quanto aos métodos de avaliação utilizados pelos professores, a entrevistada afirma que as alunas são avaliadas de acordo com questões como fala, escrita, leitura e postura em sala de aula - se conseguem interagir e participar dos debates e se mostram estar desenvolvendo novas habilidades, por exemplo. Caso uma aluna da alfabetização demonstre ter desenvolvido suas habilidades de leitura e escrita, é feita uma triagem para que ela avance ao ensino fundamental e consiga fazer o ENCCEJA, que ocorre uma vez ao ano. Diferente de uma educação bancária na visão de Freire (1987), em que a avaliação é quantitativa, nota-se aqui uma abordagem qualitativa, na qual são considerados os aspectos humanos subjetivos relacionados à especificidade de cada educanda.

Já sobre a liberdade para trabalhar com conteúdos relacionados à política e às questões sociais, a diretora assegura que os docentes têm espaço para trazer tais assuntos à sala de aula e que isso ocorre especialmente nas Ciências Humanas através das disciplinas de História e Sociologia. As datas comemorativas tais como o Dia da Mulher e o Dia da Consciência Negra são objeto de discussões e atividades que se transformam em projetos a serem expostos nos murais da escola. Ela relata que, em 2022, o projeto sobre o Dia da Consciência Negra levou a reflexões importantes pois muitas das apenadas não tinham conhecimento sobre questões raciais, principalmente as mais velhas:

Há algumas que já são um pouco mais de idade e têm dificuldade de usar a palavra ‘negra’ ou ‘preta’ pois sentem vergonha [...] Aí a gente conscientizou bem elas sobre isso [...] Teve cartazes, recortes, dramatização [...]

O Dia da Mulher também levanta debates e práticas voltadas para a valorização das mulheres; a feminilidade é exaltada como algo positivo, tendo em vista que as apenadas não

têm acesso a maquiagem e espelho. A escola se torna um espaço onde é possível trabalhar com a autoestima dessas mulheres:

“Elas estranham, né [...] uma coisa que elas não têm acesso é um espelho, e na escola a gente tem espelho, então colocamos elas na frente do espelho e falamos ‘Olha como você é bonita, se valorize, se ame’ [...] Entre elas, elas se ajudam nessa parte também [...] Muitas trabalham com manicure, pedicure e fazem isso entre elas [...]”

A direção do presídio e a escola têm uma relação harmoniosa, e a entrevistada afirma que o NEEJA recebe apoio irrestrito da instituição prisional, que confia no trabalho desempenhado pela equipe pedagógica devido aos resultados positivos que a escola tem trazido para a vivência das apenadas.

A entrevistada relata que muitas das alunas não recebem visitas de familiares e, por conta disso, se sentem abandonadas. Logo, nos dias de visita, é admirável que as aulas sejam mais flexíveis quanto ao seu conteúdo para permitir que as apenadas recebam o acolhimento que necessitam das suas colegas e professoras, mesmo que isso atrase o cronograma curricular. Esta é mais uma evidência de que a escola promove uma prática pedagógica humanizada e cidadã (FREIRE, 1987; BENEVIDES, 1996) preocupada não em depositar conteúdos descontextualizados, mas em propiciar um momento de compreensão e escuta ativa das situações vivenciadas dentro e fora do cárcere por essas mulheres.

Sobre a escola ser um agente de socialização política (SCHMIDT, 2001), a entrevistada concorda e afirma que, durante as eleições presidenciais de 2022, a democracia foi um assunto presente em sala de aula, assim como o direito ao voto e até mesmo preferências partidárias. Também foi trabalhada a questão das notícias falsas, ensinando como identificá-las e como buscar fontes confiáveis para as informações. Algumas alunas têm acesso aos noticiários de TV e se mostraram bastante críticas e conscientes das questões políticas e sociais que o Brasil enfrenta, principalmente as presas provisórias, cujo direito ao voto é garantido pela Constituição.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelo NEEJA, a diretora afirma que falta assessoramento específico para as questões da educação prisional, não havendo formação pedagógica que traga contexto para o trabalho a ser desenvolvido nas instituições prisionais - evidenciando que as políticas públicas anunciadas pelo governo estadual não estão sendo postas em prática nesta instituição. A evasão escolar também afeta a qualidade do ensino, tendo em vista que muitas das alunas são presas provisórias e acabam saindo em liberdade semanas após terem sido matriculadas. Não há uma comunicação entre a burocracia do judiciário e a direção

da escola, o que leva muitas alunas a voltarem para as ruas sem terem concluído os estudos (HORA; GOMES, 2007).

A infraestrutura, pelo contrário, é privilegiada em relação a outras instituições do interior do estado: existe um prédio separado para as atividades pedagógicas e as salas são equipadas com ar-condicionado - algo que não existe nem mesmo em algumas escolas regulares. A separação entre as galerias e a escola é oportuna, pois possibilita maior segurança e privacidade para alunas e professoras.

Concluimos a entrevista com uma reflexão sobre a importância da educação na vida das apenadas, que enxergam na escola prisional uma forma de ter contato com o mundo externo. Ao contrário dos adolescentes, por exemplo, que veem a escola como uma prisão, as pessoas em privação de liberdade enxergam um ambiente em que podem retomar sua subjetividade fora da rigidez e hostilidade típicas do cárcere (GODINHO, JULIÃO, ONOFRE, 2013).

### **3.3.2 O NEEJA de Palmeira das Missões**

A cidade de Palmeira das Missões fica no Norte do Rio Grande do Sul e possui em torno de 34.000 habitantes, contando com uma casa prisional que abriga 65 apenados, segundo informações de 2011 obtidas pelo site da SUSEPE. A instituição prisional conta com uma Turma Descentralizada vinculada ao NEEJA regular, que atende ao público geral da cidade.

Meu primeiro contato com a coordenadora pedagógica Patrícia se deu através do WhatsApp, repassado por uma colega professora que vem desenvolvendo, com auxílio do Instituto de Física da UFRGS, um trabalho pedagógico similar ao que foi feito na PECAN.

A entrevistada inicia seu relato falando sobre a infraestrutura oferecida para as aulas da turma, que ocorrem em uma ‘cela’ de aula improvisada de uso não-exclusivo da escola, ou seja, a casa prisional muitas vezes utiliza o espaço para fazer o isolamento de apenados que tiveram comportamento agressivo, algo que acaba prejudicando os dias letivos da escola: quando a sala está ocupada, não há espaço físico para atender às demandas educacionais dos alunos.

Outra especificidade do presídio é a presença do que a entrevistada chamou de “presos seguros”, que não podem compartilhar espaços comuns com outros apenados. Por conta disso, o atendimento desses alunos é feito separadamente para garantir a segurança dos demais.

Paralelamente às aulas, existem dois projetos sendo desenvolvidos com os apenados: o primeiro é o da remição pela leitura, que também ocorre no Madre Pelletier e na Cadeia Pública de POA, em que os presos são estimulados a fazerem a resenha de um livro a fim de diminuir o tempo de pena; o segundo é o projeto da horta, baseado no trabalho desenvolvido na

Penitenciária de Canoas, que visa desenvolver questões relacionadas à Alimentação sob o ponto de vista das diferentes áreas do conhecimento, sendo a horta automatizada o produto final de uma ampla discussão sobre esse assunto. Foram procurados diferentes órgãos do governo para colaborar com o projeto, como a Secretaria de Agricultura, que forneceu recursos para a compra das sementes e demais materiais necessários para o plantio da horta. Ou seja, apesar da precariedade da infraestrutura, a direção do presídio vem tentando implementar melhorias na qualidade da educação oferecida aos apenados a partir de projetos interdisciplinares que envolvem diferentes habilidades e competências.

A coordenadora dissertou sobre a questão avaliativa, que é feita exclusivamente pela aprovação ou reprovação no ENCCEJA, não existindo o trabalho da avaliação qualitativa como no Madre Pelletier.

Quanto aos conteúdos apresentados em sala de aula, a entrevistada afirma que existe plena liberdade para trabalhar com questões sociais e reflexões acerca de diversos temas tais como o preconceito racial, a tolerância às diferentes religiões e credos. Frequentemente os professores propõem atividades dinâmicas e horizontais como rodas de conversa sobre temas de interesse dos próprios apenados. Ela destaca uma atividade colaborativa sobre os bairros da cidade, onde os alunos foram estimulados a falar sobre suas vivências e dificuldades como moradores daquelas regiões, além de terem pesquisado acerca de questões geográficas e de demografia, o que culminou em uma pesquisa 'socioantropológica' com apontamentos produzidos pelos próprios alunos.

O acolhimento dos professores por parte da direção, dos agentes e dos apenados é muito importante para o trabalho desenvolvido pela escola. A entrevistada comenta que

Uma coisa assim, interessante que eu te coloco, e que a gente acha muito legal, é que nós professores, aqui dentro do nosso presídio [...] nos sentimos muito bem trabalhando aqui dentro [...] pelo menos duas vezes por semana eu tô aqui [...] os nossos professores são vistos com muito respeito [...] nunca houve nenhuma situação de desrespeito contra um professor [...].

Ela relata que o diretor da prisão está bastante envolvido com a ideia de reinserir os apenados na sociedade e sempre busca novas maneiras de atender às demandas da equipe pedagógica. Ele busca, dentro das limitações impostas pelo orçamento, tornar a sala de aula o ambiente mais acolhedor possível.

Sobre o papel da escola como um agente de socialização política, ela acredita que, de fato, a educação tem o poder de criar cidadãos respeitadores da democracia e dos valores democráticos (SCHMIDT, 2001). No NEEJA de Palmeira das Missões, o objetivo é trazer acolhimento e humanização, além de mostrar as possibilidades de reinserção social através do

estudo, seja na escola ou cursando cursos profissionalizantes, oportunidades que muitos deles não puderam ter acesso durante a infância e adolescência.

Sobre isso, ela comenta:

A gente tenta ensinar eles a usar a liberdade e mostrar que nem tudo está perdido [...] independente do motivo que os levaram a estar ali, todos os seres humanos merecem uma segunda chance, então eles precisam sim voltar à sociedade, mas capacitados para isso [...] eles precisam continuar sonhando e construindo possibilidades [...] a escola é um agente de transformação e mudança social.

No que tange aos avanços que ainda precisam ocorrer para melhorar a qualidade da educação oferecida aos apenados, ela relata que a principal carência segue sendo a infraestrutura precária da escola, muito diferente do que é visto em presídios de grandes metrópoles, como no Madre Pelletier ou na Cadeia Pública de POA. A equipe pedagógica vem demandando um espaço próprio da escola, para que seja possível decorá-lo e deixá-lo com um aspecto mais acolhedor e humano. Para além disso, os professores não recebem nenhum tipo de formação específica da SEDUC para o contexto da educação em prisões. Muitos deles não conseguem lidar com os desafios de trabalhar com pessoas encarceradas e egressas (JOSÉ; TORRES, 2019; VIEIRA, 2008). A coordenadora diz que a comunidade escolar vem lutando para obter cada vez mais visibilidade para com as instituições responsáveis pelas melhorias que precisam ser feitas, e se mostrou muito interessada na possibilidade de um projeto voltado para a formação pedagógica da equipe docente.

A entrevista demonstra que o NEEJA de Palmeira das Missões sofre com carência de recursos e de infraestrutura básica, o que prejudica a qualidade do ensino oferecido e não possibilita uma verdadeira separação entre a prisão e a escola, gerando conflitos de interesse entre ambas as instituições (VIEIRA, 2008; ABREU, 2008) - a exemplo do dilema com a cela de aula improvisada. Neste caso, mesmo com os esforços da coordenadora e da direção do presídio, as limitações orçamentárias comprometem o processo educativo dos apenados e impossibilitam a prática contínua de uma educação política e emancipatória (DANTAS, 1996; FREIRE, 1987).

### **3.3.3 O NEEJA Desembargador Alaor Antonio Terra (Cadeia Pública de POA)**

Assim como no caso do Madre Pelletier, entrei em contato com a CPPA por e-mail através do mapeamento das escolas prisionais gaúchas (ver Anexo 1). O setor administrativo me repassou o contato pessoal da diretora, Hebe. Conversamos brevemente por mensagem de texto e fui convidada para uma visita ao NEEJA da CPPA com o intuito de conhecer o trabalho

desenvolvido pelos professores de forma prática. Devido à proibição da entrada de celulares e demais dispositivos eletrônicos, nossa entrevista não pôde ser gravada, mas serão descritas a seguir as anotações que fiz durante a conversa.

Iniciamos a entrevista tratando sobre o currículo escolar. Ela relatou que, diferente de outros NEEJAS, a divisão de conteúdos não é referente às áreas do conhecimento, mas às disciplinas individuais (Matemática, Física, História, Geografia e as demais matérias tradicionalmente presentes nas escolas regulares). Minha percepção sobre isso é que dificulta a implementação de práticas interdisciplinares, essenciais para compreender os fenômenos do mundo de maneira profunda e reflexiva (BENEVIDES, 1996), dando um aspecto bancário à educação oferecida aos alunos. A diretora não manifestou sua opinião sobre esse fato. As questões avaliativas, tal como no NEEJA de Palmeira das Missões, são feitas através dos exames do ENCCEJA e do ENEM. Todavia, os professores utilizam atividades e trabalhos em sala de aula para acompanhar o desenvolvimento de cada estudante; mesmo que não me tenha sido especificado o perfil das atividades propostas, ficou subentendido que são mais conteudistas e que visam um maior número de alunos aprovados nos exames, evidenciando outra característica de uma educação bancária (FREIRE, 1987).

Acerca dos conteúdos ministrados pelos professores, principalmente da área de humanidades, foi relatado que há liberdade para tratar sobre diversos temas sociais e políticos; similar à entrevista com o NEEJA do Madre Pelletier, a diretora afirma que são feitos projetos voltados para as datas comemorativas tais como o Dia da Mulher e o Dia da Consciência Negra. Segundo ela, o Setembro Amarelo é uma das datas em que os apenados mais participam das dinâmicas propostas. No entanto, assim como ocorreu no NEEJA Nelson Mandela, a entrevistada argumenta que, devido aos alunos estarem sob altas taxas de estresse em seu cotidiano, certas temáticas como eleições e preferências político-partidárias precisam ser abordadas cuidadosamente para que não haja atritos entre colegas, o que poderia, segundo ela, levar a casos de violência entre presos nas celas. Isso mostra que ainda há um discurso de desumanização do apenado, que é visto mesmo dentro da escola como um sujeito violento e descontrolado, incapaz de lidar com conflitos sem apelar para atos agressivos (LAUERMANN; GUAZINA, 2013). Essa narrativa também evidencia que a prisão é, de fato, um reflexo da sociedade (GOFFMAN, 1999), pois debates sobre política são demonizados da mesma maneira tanto por educadores quanto por alunos e pais em escolas regulares, principalmente após a emergência de grupos como o Escola Sem Partido. É uma visão conservadora sobre a função da escola, que neste caso tem como principal objetivo a aprovação dos alunos nos exames e não



necessariamente a sua formação crítica - algo que seria essencial em contexto de EJA, principalmente no ambiente prisional (TEIXEIRA, 2007).

Sobre o perfil dos docentes, a entrevistada afirmou que “alguns são mais conteudistas, outros são mais falantes”, e menciona que o estilo individual de cada professor é respeitado desde que eles trabalhem em cima da matriz curricular da escola. Ou seja, há uma carência na formação pedagógica destes profissionais, principalmente no que tange às especificidades do contexto prisional. Diferente das outras entrevistadas, a diretora da escola da CPPA não se mostrou interessada na possibilidade de um curso de formação para os docentes, pois “a teoria é sempre diferente da prática”. Novamente, é eminente a necessidade de formação pedagógica, pois profissionais da educação que não valorizam as teorias pedagógicas e sociais tendem a ignorar estes aspectos durante a elaboração de suas aulas (VIEIRA, 2008; ABREU, 2008).

Quanto à escola ser um agente de socialização política (SCHMIDT, 2001), ela concorda, mas não dá detalhes sobre como esse processo acontece e nem se refere à educação como uma forma de transformar a sociedade. Ela discursa sobre mudanças individuais, sobre os alunos “buscarem fazer o bem, buscarem um trabalho digno”, porém sem especificar exatamente o que essas coisas significam.

Por fim, sobre as dificuldades que a educação prisional enfrenta, ela se diz satisfeita com os recursos fornecidos pelo Estado: a escola contém nove salas de aula, uma para cada disciplina, além de uma sala multimídia e outra de informática com uma dezena de computadores. Ou seja, a infraestrutura permite uma prática pedagógica moderna e diferenciada, situação muito distinta do que foi relatado pela coordenadora do NEEJA de Palmeira das Missões. Chama atenção o fato de que a diretora não menciona outras questões além da orçamentária como possíveis desafios da educação prisional: para ela, a escola da prisão é exatamente igual à escola regular.

Essa entrevista denota que, apesar de um discurso sobre liberdade e aceitação dos educandos, a prática pedagógica da escola parece ser pautada pela estigmatização dos alunos por estarem em privação de liberdade e serem potencialmente violentos. Além disso, a diretora não se aprofundou em nenhum tema relacionado à educação como uma prática dialógica e horizontal (FREIRE, 1987), dando a entender que cada professor pode, se preferir, trabalhar com os conteúdos da forma mais tradicional (ou seja, bancária) possível. Não parece haver de fato uma preocupação com uma pedagogia libertadora e dialógica - como exige o plano de ação do Governo do RS analisado anteriormente -, tampouco o entendimento de que alunos oriundos do sistema prisional têm necessidades diferentes dos alunos das escolas regulares (HORA; GOMES, 2007).

### 3.3.4 O projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula

Professor do Instituto de Física da UFRGS, Leonardo foi um dos idealizadores do projeto de extensão Conhecimento Livre na Cella de Aula. Nesta entrevista, ele relata sobre a sua experiência trabalhando com educação no contexto prisional e traz reflexões acerca das metas e resultados atingidos pelo projeto.

O seu primeiro contato com a educação prisional ocorreu através do convite para participar de uma banca no curso de pós-graduação em Física na Educação Básica. Por coincidência, a banca em questão era de um professor do NEEJA Nelson Mandela, que se matriculou na UFRGS em busca de formação pedagógica. Neste momento, Leonardo viu uma oportunidade de ponte para o diálogo entre a universidade e a prisão; após algumas conversas com o professor do NEEJA, houve um convite para que Leonardo fosse à PECAN, e a partir disso ele passou a estudar mais sobre o contexto prisional no intuito de compreender o que esta instituição, de fato, representa. Segundo ele, “a prisão é um espaço muito interessante porque ela não é meramente uma instituição; ela de fato molda a postura da sociedade”, ou seja, é impossível desvincular os fenômenos sociais do que acontece dentro de um presídio.

Inicialmente, apenas o professor Leonardo e um aluno do mestrado em Ensino de Física, também estudioso da educação prisional, iam à PECAN semanalmente em busca de contato com a equipe pedagógica do NEEJA Nelson Mandela. O aluno em questão observou diversas aulas e percebeu que a prática pedagógica de todos os professores era extremamente tradicional e bancária (GIONGO, 2021). A partir disso, decidiram que era hora de criar um projeto visando uma mudança no tipo de pedagogia praticada na escola. Leonardo cria o projeto de extensão e é formado o grupo composto por estudantes de diversas áreas do conhecimento.

Quanto à relação com a direção da PECAN, o entrevistado afirma que a entrada do projeto na PECAN sempre foi vista com bons olhos pela direção do presídio; porém, ao longo do andamento do projeto, houve uma quebra nas expectativas de ambos os lados. Ele, por exemplo, esperava mais participação ativa da direção nas atividades propostas, já que o seu objetivo nunca foi ser “a universidade intervindo em um presídio”, postura que considera colonizadora e infrutífera. Já a direção do presídio não enxergava dessa forma: para eles, a ideia era justamente que a universidade fornecesse recursos financeiros e tomasse as rédeas de todo o processo. Além disso, ele relata que a relação entre o projeto e o presídio se desgastou pois, além de não terem suprido suas expectativas no aporte financeiro, estavam frequentemente tentando introduzir discussões sobre as problemáticas do sistema prisional para os professores, o que divergia muito do esperado por eles.

Sobre as pretensões e objetivos atingidos pelo projeto, Leonardo relata que a principal mudança se deu não na prisão e sim nos discursos e práticas dos participantes:

Eu saí com uma visão muito dividida sobre o projeto. Por um lado, eu fiquei decepcionado pois ficamos longe das nossas expectativas em termos de transformação do espaço da prisão; mas por outro teve uma consequência que eu nem imaginava que seria tão grande quanto foi, que é a transformação das pessoas do projeto [...] para mudar a universidade, o projeto foi muito bom.

Ele cita exemplos sobre como o projeto trouxe a temática da educação em prisões para o espaço da universidade, principalmente no ramo do Ensino de Física, no qual foram feitas formações pedagógicas que trouxeram discussões de cunho social e político, sem contar nos trabalhos acadêmicos publicados sobre a temática (GIONGO, 2021).

Enquanto profissional de educação e servidor público, ele considera impossível, após sua experiência no projeto, falar sobre educação, sociedade, currículo e políticas públicas sem tratar da questão prisional: “nenhum cenário é mais importante do que esse quando se trata de desigualdade social”. A prisão é, de fato, um espelho da sociedade (GOFFMAN, 1999).

No entanto, o projeto enfrentou dificuldades e limitações principalmente devido ao despreparo do corpo docente da escola, um cenário que foi visto em todas as interações do entrevistado com a Educação Básica, seja dentro ou fora dos presídios. De forma geral, a formação dos profissionais da educação básica está muito aquém do necessário em diversos aspectos - tanto em conhecimentos pedagógicos como em conteúdo. O entrevistado afirma que “há uma legitimação clara de um ensino bancário, de uma educação pro mercado - esse foi o primeiro problema que tivemos na PECAN”. Isso impossibilitava a construção de um discurso comum entre o projeto e os professores: enquanto os participantes do projeto pensavam na transformação da escola como um todo, a PECAN pensava em termos de atividades e exercícios ‘úteis’ para suas respectivas disciplinas.

Ele também cita, como segundo dilema, a própria desvalorização da carreira docente - claramente, não havia energia ou motivação para as pautas e encontros. Mesmo os professores que tinham um discurso progressista não colocavam em prática as discussões pedagógicas que fizemos ao longo do projeto. Por conta dessas questões, o entrevistado afirma que não existe nenhuma diferença entre a escola da prisão e a escola extramuros: a educação básica em geral reproduz essa mesma lógica utilitarista, evidenciando que este é um problema sistêmico cujas repercussões atingem a educação prisional (GATTI, 2010).

Ao final da entrevista, conversamos sobre como a Universidade pode colaborar com os avanços na área da educação prisional. Ele afirma que esse tema é complexo, e diz que discorda da postura “assistencialista” assumida pela universidade diante dos projetos de extensão. A

lógica de “ensinar o outro”, de “descer do pedestal” e “levar conhecimento” - palavras do próprio entrevistado - não colabora para a transformação da sociedade; pelo contrário, fortalece a visão de que a mudança é construída de cima para baixo, sem a participação ativa de todos os interessados. Idealmente, os docentes da educação básica - seja ela prisional ou não - seriam incentivados a procurar a universidade em busca de formações e projetos. Ele exemplifica: em São Paulo, uma iniciativa da FAPESP oferecia bolsas de pesquisa na docência, em que os professores iam à USP um turno por semana para participar de projetos pedagógicos. Outro caso é o do Paraná, onde o estágio probatório dos professores do Estado tem duração de três anos, e uma das exigências é que eles participem de tutorias pedagógicas nas universidades estaduais durante esse período.

Em resumo, o projeto Conhecimento Livre na Cella de Aula não conseguiu atingir completamente os objetivos aos quais havia se proposto. As tendências conservadoras do ambiente prisional e da falta de investimentos por parte do Estado na formação dos docentes foram as principais limitações enfrentadas pelo projeto.

Quanto aos resultados positivos, o grupo conseguiu trazer mais visibilidade para o tema da educação em prisões na universidade. Foram feitas duas apresentações no Salão de Extensão, em 2021 e 2022, nesta última recebendo o prêmio de Destaque da sessão. Houve a oportunidade de produzir unidades didáticas pautadas em uma pedagogia dialógica e horizontal e conhecer os desafios de trabalhar com uma educação emancipatória/política dentro do ambiente prisional. Por fim, situações como as de São Paulo e Paraná podem servir como inspiração para pressionarmos o governo estadual por maior valorização da classe docente, o que traria mudanças relevantes para a educação básica gaúcha - e conseqüentemente para a educação prisional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a questão prisional é um dos principais dilemas enfrentados pelo Brasil. O aumento considerável do número de pessoas encarceradas nos últimos 20 anos, bem como o aprofundamento das políticas de repressão e a violência policial direcionada aos pretos e pobres, são fatores que evidenciam a falência do Estado brasileiro em promover a inclusão e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. Da mesma forma, a demografia da população prisional, composta majoritariamente por pessoas pretas, pobres e de baixa escolaridade, comprova a existência de um projeto que visa criminalizá-las e até mesmo exterminá-las, vide o ocorrido na chacina do Carandiru e a própria condição desumana a que os presos são submetidos nas penitenciárias.

O discurso do populismo penal, que se tornou hegemônico no país a partir das décadas de 80 e 90, dissemina jargões como “bandido bom é bandido morto”, “CPF cancelado” e “direitos humanos para humanos direitos”, o que acaba tornando impopular a luta por dignidade humana nas prisões. Isso dificulta a implementação de políticas públicas voltadas para essa população e atesta que a democracia brasileira ainda não é capaz de romper com o ciclo de violência vivenciado por presos e egressos do sistema prisional, em sua maioria negros e pobres.

Paradoxalmente, este não é o mesmo tratamento relegado aos grupos que invadiram a Praça dos Três Poderes em janeiro de 2023. Cometendo um claro ato antidemocrático de desobediência civil, extremistas depredaram as sedes do Congresso e do STF em protesto contra a eleição legítima de Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Os invasores chegaram a incendiar uma viatura da Força Nacional, além de terem furtado armas e agredido policiais. A resposta das forças de segurança aos ataques tem sido questionada: há relatos de leniência por parte da Polícia Militar do Distrito Federal, que não agiu com severidade o suficiente para conter os ataques. No Brasil, a dita ‘tolerância zero’ e as ações de prevenção ao crime se aplicam majoritariamente às pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Neste sentido, as prisões são, de fato, um reflexo das desigualdades históricas do país. Nações com altos índices de participação política lidam com o cárcere de forma distinta, a exemplo da Noruega, conhecida tanto pela sua cultura política democrática quanto por adotar um modelo humanizado de prisão. Foi esta reflexão que inspirou o presente trabalho, pois transformar o modelo antiquado de encarceramento praticado pelo Brasil significa, também, transformar a cultura brasileira como um todo, tornando-a mais tolerante e menos punitivista, vingativa e autoritária.

Assim, este trabalho tem como objetivo averiguar a aplicabilidade de uma educação

política na prisão, partindo do pressuposto de que a socialização política através da escola é um dos principais mecanismos de formação de atitudes e comportamentos políticos. Infere-se que uma educação voltada para a cidadania pode facilitar a reinserção social dos presos e equipá-los com ferramentas para compreender os desafios sociais a serem enfrentados quando se tornarem egressos do sistema prisional.

Para atingir tal objetivo, foram definidas quatro etapas: a primeira foi a visita ao NEEJA Nelson Mandela, localizado na PECAN, em que foi feita uma dinâmica com os alunos através de perguntas sobre questões relacionadas à vida em sociedade, à cidadania e ao direito de votar. A reação negativa da professora que supervisionou a dinâmica, bem como das diretorias da escola e do presídio demonstrou que a prisão é, de fato, um ambiente contraditório: ao mesmo tempo em que fui bem recebida por todos, o tratamento se transformou radicalmente a partir do momento em que minha proposta divergiu das expectativas da instituição. Mesmo sem mencionar preferências político-partidárias ou questões ‘polêmicas’, fui impossibilitada de continuar meu trabalho na PECAN.

A segunda etapa foi o mapeamento dos NEEJAS prisionais do Rio Grande do Sul e das políticas públicas estaduais referentes à educação prisional. Aqui, foi possível compreender que há, de fato, o incentivo do Estado para a implementação de uma educação crítica e dialógica, tendo em vista as necessidades específicas dos apenados. Além disso, há diversas propostas interessantes visando a expansão de atividades culturais nos NEEJAS e da formação dos docentes que trabalham nesses estabelecimentos. Ou seja, existe amparo legal para formar docentes cuja prática pedagógica está alinhada com os ideais de uma educação política.

Na terceira etapa, as entrevistas serviram para compreender se tais diretrizes estão sendo postas em prática em outros NEEJAS prisionais gaúchos. Foram entrevistadas as coordenadoras pedagógicas do NEEJA vinculado ao Madre Pelletier, penitenciária feminina de Porto Alegre; do NEEJA ligado à Penitenciária mista de Palmeira das Missões; e, por último, a diretora do NEEJA da Cadeia Pública de Porto Alegre.

Em termos pedagógicos, o NEEJA do Madre Pelletier faz um trabalho interessante: lá, se debate política e outras questões sociais, e a coordenadora busca criar um ambiente de acolhimento para as alunas. A infraestrutura parece ter um papel relevante, pois a escola fica separada das galerias, o que facilita o trabalho das docentes e a separação entre a escola e o cárcere. A principal dificuldade enfrentada por este NEEJA é a falta de formação pedagógica e assessoramento específico da SEDUC para as questões relativas à educação prisional.

Em Palmeira das Missões, a coordenadora relata que a equipe docente faz grandes esforços para possibilitar uma prática pedagógica crítica, porém as circunstâncias são

complicadas: existe apenas uma cela de aula que, muitas vezes, é utilizada para outras necessidades prisionais, o que prejudica a continuidade das aulas. Apesar disso, alguns projetos educativos vêm sendo desenvolvidos com os apenados do semiaberto, que atualmente estão tomando conta da horta automatizada. Neste caso, eles estão partindo dos mesmos pressupostos que tentamos desenvolver na Penitenciária de Canoas no projeto Conhecimento Livre na Cela de Aula. Por ser uma penitenciária pequena, eles carecem muito de recursos e boa parte do que a escola possui é obtido por meio de doações. Assim como no Madre Pelletier, a coordenadora sente necessidade de uma formação pedagógica específica para o ambiente prisional, algo que até o momento não foi oferecido pelo governo.

Na Cadeia Pública de Porto Alegre, a diretora tem um discurso bastante conservador quanto ao tipo de educação oferecida aos apenados. Similar ao que foi observado na PECAN, ela acredita que não é possível tratar sobre temas relacionados à política na cela de aula devido ao ‘fator psicológico’ dos alunos, que podem se tornar ‘violentos’ e trazer riscos aos docentes e aos colegas. Além disso, os professores não possuem um discurso comum quanto à prática pedagógica: alguns são mais “tradicionais”, outros mais “falantes”, e não existe assessoramento específico para definir diretrizes pedagógicas. Novamente vemos que a falta de formação pedagógica é uma realidade em todas as escolas prisionais analisadas por este trabalho.

Os dados coletados nas entrevistas com os NEEJAS evidenciam que, apesar das diretrizes legais, a educação prisional ainda enfrenta carências do ponto de vista estrutural, vide o caso de Palmeira das Missões. É provável que a mesma situação se repita em outros NEEJAS do interior do estado, invisibilizados devido ao baixo número de alunos. Já a falta de formação pedagógica é um problema generalizado: mesmo em NEEJAS com uma boa infraestrutura, os professores não são preparados para lidar com as especificidades do sistema prisional, o que impossibilita uma prática contínua de educação dialógica/política.

A quarta e última etapa foi a entrevista com o coordenador do projeto Conhecimento Livre na Cela de Aula, onde foram debatidos os resultados atingidos e os desafios de trabalhar com educação prisional sob uma perspectiva Freireana. Ele relata que, de fato, a formação dos professores da Educação Básica é um problema sistêmico do Rio Grande do Sul, o que acaba trazendo consequências também para a educação em prisões. Esse fato somado à desvalorização da carreira docente cria um contexto de difícil intervenção externa, pois os professores, além de não estarem preparados, não estão nem mesmo motivados o suficiente para se envolver em projetos. Por conta dessas questões, as atividades desenvolvidas na PECAN não supriram a expectativa de transformar a prática pedagógica bancária observada no NEEJA: os docentes e a direção da escola pouco participaram do processo criativo das unidades didáticas, e não

pareciam interessados em aplicá-las na sala de aula. Como ponto positivo do projeto, o entrevistado afirma que ele serviu para trazer mais visibilidade à educação prisional dentro da UFRGS, tema ainda emergente na academia.

Em conclusão, os dados coletados ao longo da pesquisa constataam a complexidade da educação em prisões: ela envolve duas instituições totais cujo objetivo original é moldar o comportamento dos sujeitos para que se tornem subservientes e dóceis. Contudo, as novas perspectivas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire buscam fazer o oposto, ou seja, construir o conhecimento de forma horizontal e igualitária, tratando sobre questões de relevância social e sobretudo desenvolvendo a autonomia e o senso crítico dos educandos. Neste sentido, a escola prisional enquanto agente de socialização política tem o potencial de humanizar a experiência carcerária dos apenados, bem como de disseminar valores democráticos e, por consequência, influenciar positivamente a cultura política do país.

Para avançar os estudos na área de Ciência Política, seria relevante aprofundar pesquisas que busquem correlações entre o sistema prisional e a cultura política de cada país, isto é, se países com culturas políticas democráticas tendem a adotar modelos de justiça restaurativa ou modelos humanizados de encarceramento para lidar com a criminalidade. De maneira complementar, faz-se imperioso um estudo generalizado sobre a prática pedagógica dos NEEJAs prisionais gaúchos, trazendo mais visibilidade e conseqüentemente maior aporte financeiro para projetos e ações que visem estimular uma educação para a cidadania. Seria possível, pois, dimensionar a relevância da escola na socialização política dos apenados através de um estudo de caso comparando as opiniões e comportamentos políticos de alunos da educação prisional antes e depois de serem expostos a um processo de educação política.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBUD, B. Pandemia pode ter levado Brasil a recorde histórico de presos. **Jornal O Globo**, Brasília, 5 jun. 2022. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/06/pandemia-pode-ter-levado-brasil-a-ter-recorde-historico-de-919651-presos.ghtml>. Acesso em 15 mar. 23.
- ABREU, A.A. **Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária do Amapá**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- ADORNO, S. Racismo, criminalidade e justiça penal: réus brancos e negros em perspectiva comparativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 283-300, 1996.
- ALMOND, G.; VERBA, S (1963). **The civic culture: political attitudes and democracy in five nations**. Princeton: Princeton University Press, 1989.
- ANDREOLA, B. Interdisciplinaridade. In: STECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010.
- ANDRADE, A. O Estado Penal e a Criminalização da Pobreza no Brasil. Ano de publicação não informado. **Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**. Vitória, ENFESS, 2018, p. 1-15.
- BARKAN, S. **Sociology: Understanding and Changing the Social World**. Minneapolis: Open Text Books, 2011.
- BENEVIDES, M. V. M. Educação para a Democracia. **Lua Nova**, São Paulo, nº 38, p. 223-237, 1996b.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Ufsc**, [s. L], v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: 1988.
- 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 de mar. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen**. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional, 2019.
- BRASIL. **Resolução nº. 3, 11 de março de 2009**. 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.

BORGES, J. **O que é encarceramento em massa?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 25 mar. 2023.

CALDEIRA C. Caso do Carandiru: um estudo sócio jurídico. **Revista Brasileira de Ciências Criminais** 20, p. 281-292, out./dez 1997.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **ONU vê tortura em presídios como “problema estrutural do Brasil”**. Brasília, 22 set. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/809067-onu-ve-tortura-em-presidios-como-problema-estrutural-do-brasil/#:~:text=O%20Depen%2C%20%20%20%20%20do%20Mi.nist%20A9rio,com%20ocupa%20%20%20%20superior%20a%20200%25>. Acesso em: 23 mar. 2023.

COSSON, R. **Escolas do Legislativo, escolas de Democracia**. Brasília-DF: Edições Câmara dos Deputados, 2008.

CRISTOFOLI, E. **Estigma e trabalho: juventude ex-presidiária do Programa Pró-Egresso de Toledo - Paraná**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Toledo, 2013.

CUNHA, A. L. G. Educação no cárcere: tensões e possibilidades. In: BRANDÃO, C. R.; STREY, M. N. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas e Processos Formativos: novos olhares, novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2012.

CUNHA FERRAZ, G.; OLIVEIRA, R. Universalidade discriminatória do sufrágio: porque os presos devem votar. **Revista da Defensoria Pública da União**, v. 1, n. 07, 7 dez. 2018.

DANTAS, H. Educação Política: reflexões e práticas democráticas. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-91, ago. 2010.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2001.

DE ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

DOIMO A. M. Metodologia de pesquisa em ciências humanas. Atlas egressos do sistema prisional. **Barbarói**, v. 0, n. 38, p. 178–197, 2013.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

EM TRÊS anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos->

2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml. Acesso em: 21 mar. 2023.

FERNANDES, I. A. D.; OLIVEIRA, P. E. V. de. Violação da Dignidade Humana Face a Precariedade do Sistema Penitenciário Brasileiro. **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPEB**, Curitiba, Ano VII, nº 13, jan/jun 2015.

FERREIRA, L. M. A.; MACHADO, M. R. de A.; MACHADO, M. R. Massacre do Carandiru: vinte anos sem responsabilização. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 94, p. 05-29, nov. 2012.

FGV - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Impacto da Educação no Sistema Prisional Brasileiro: Análise a partir da experiência de três Estados**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://cps.fgv.br/cps/bd/docs/Impacto-da-Educacao-no-Sistema-Prisional-Brasileiro-Analise-a-partir-da-experiencia-de-tres-Estados.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, 2010.

GIONGO, S. L. **Buscando Convergências entre Valores e Práticas Pedagógicas: O Ensino de Ciências em um Ciclo de Pesquisa-Ação em uma Escola na Prisão**. 2019. 218f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

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

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GOMES, L. F. Para onde vamos com o populismo penal? [Artigo de opinião]. **Jusbrasil**, [s. L], 15 ago. 2012. Disponível em: <https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/100035385/para-onde-vamos-com-o-populismo-penal>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GOMES, L. F. Populismo Penal. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/34486/populismo-penal>. Acesso em: 24 mar. 2023. 2

HORA, D. M.; GOMES, P. R. Educação prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o futuro – Boletim 6 EJA e Educação Prisional**, Ministério da Educação – Secad, p. 34-43, 2007.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

INFOPEN. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. Atualização – junho 2019. Departamento Penitenciário Nacional – Ministério da Justiça. 2017. Disponível em: <https://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias/resource/225de757-416a-46ab-addf-2d6beff4479b>. Acesso em: 15 mar. 2023

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: 2019.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Reincidência criminal no Brasil**: Relatório de Pesquisa. Brasília-DF: 2015.

JOSE, G. O. M.; TORRES, E. N. S. Docência no sistema penitenciário: o que as narrativas de professores revelam sobre a educação de adultos privados de liberdade. **Rev. Reflex**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 56-76, maio 2019.

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

JULIÃO, E. F. Educação da ou na prisão? **Caderno Cedex**, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

JULIÃO, E. F. Proposta pedagógica EJA e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o futuro – Boletim 6 EJA e Educação Prisional**, Ministério da Educação – Secad, p. 3-13, 2007.

KLIKSBERG, B. ¿Cómo avanzar la participación en América Latina, el continente más desigual? Anotaciones Estratégicas. **Trabalho apresentado no XI Congresso Internacional do CLAD**, Guatemala, nov. 2006.

KRISHNA, A. Enhancing Political Participation in Democracies: What is The role of Social Capital. **Comparative Political Studies**, v. 35, n. 4, p. 437-460, maio 2002.

LAUERMANN, J. D.; NASCIMENTO GUAZINA, F. M. PARA ALÉM DOS MUROS INSTITUCIONAIS: PROBLEMATIZANDO OS DISCURSOS DOS EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL. *Barbarói*, n. 38, p. 178-197, 28 jul. 2013.

LOBO DA COSTA. H. R. O avanço do populismo também no Direito Penal. Opinião. **Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 jan. 2021. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/espaco-aberto,o-avanco-do-populismo-tambem-no-direito-penal,70003568056>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MONITOR da violência: raio-x das prisões em 2021. **G1**, [s. L.], 19 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/03/19/monitor-da-violencia-raio-x-das-prisoas-em-2021.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2023.

NAKABASHI, L. et al. **Boletim da Segurança Pública**. Ribeirão Preto: FEA-USP, 2019. Disponível em: [https://www.fearp.usp.br/images/Boletim\\_Criminalidade\\_Usp\\_Munic%C3%ADpios\\_3.pdf](https://www.fearp.usp.br/images/Boletim_Criminalidade_Usp_Munic%C3%ADpios_3.pdf). Acesso em 15 mar. 23.

NATAL, A.; OSTRONOFF, L.; GROSSI, S. Uso inadequado e abusivo de força letal: para cada policial morto, há 34 pessoas mortas por policiais no país. **Análise do Monitor da Violência do NEV-USP, G1**, São Paulo, 04 maio 2022. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/homicidios/monitor-da-violencia-04-05-22-uso-inadequado-e-abusivo-de-forca-letal-para-cada-policial-morto-ha-34-pessoas-mortas-por-policiais-no-pais/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ONOFRE, E. M. C. O Papel da Escola na Prisão: Saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, jul.- dez. 2011.

ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa? Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 43-59, 2016.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU e Observatório Parlamentar da RPU apresentam resultados da iniciativa. **Nações Unidas Brasil**, [s. L.], 17 mar. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/175185-onu-e-observat%C3%B3rio-parlamentar-da-rpu-apresentam-resultados-da-iniciativa>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PAIVA, J. Conteúdos e metodologia: a prática docente no cárcere. **Salto para o futuro – Boletim 6 EJA e Educação Prisional**, Ministério da Educação – Secad, Brasília-DF, p. 43-53, 2007.

PAULUZE, T. Em três anos, policiais mataram ao menos 2.215 crianças e adolescentes no país. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-ao-menos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PECAN I completa seis anos com foco no trabalho e na ressocialização de presos. **Diário de Canoas**, Canoas, 28 fev. 2022. Disponível em: <https://www.diariodecanoas.com.br/noticias/canoas/2022/02/26/pecan-i-completa-seis-anos-com-foco-no-trabalho-e-na-ressocializacao-de-presos.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PESCHARD, J. **La Cultura Política Democrática**. Ciudad de México: Instituto Nacional Electoral, 2016.

PONTES, A. C. A. **Análise da concepção de cidadania participativa e da construção de relações democráticas na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal De Pernambuco, 2011.

PYE, L.; VERBA, S. (Org.). **Political culture and political development**. Princeton: Princeton University Press, 1969.

REIS, M. C.; MÁXIMO, N. N. Política educacional do Brasil e os desafios da

contemporaneidade para uma formação cidadã. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, **Cadernos ANPAE**, p. 1-17, 2013.

RESENDE, J. F. Educação escolar, hábitos e atitudes políticas: considerações sobre a experiência brasileira. In: **Cadernos Adenauer XI (2010) - Educação Política: reflexões e práticas democráticas**, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, n. 3, ago. 2010.

RIBEIRO, N. F. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. In: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M. C. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: Edufscar, 2011.

RIBEIRO, N. A prisão na perspectiva de Michel Foucault. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 139-149, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração Penitenciária. **Plano de ação para a educação prisional do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria da Administração Penitenciária, 2021.

RODRIGUES, V. **Entre grades invisíveis: a (des) proteção social ao egresso prisional**. 133f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSA, G. F. Populismo penal: a República, o discurso político e indevida utilização do direito penal. **Revista da Escola Superior de Polícia Civil**, Curitiba, v. 3, 1-18, 2021.

SANTOS, S. **A educação escolar no sistema prisional sob a ótica dos detentos**. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences**. New York: Teachers College Press, 2013.

SHALDERS, André. Dois em cada três brasileiros acham que 'direitos humanos defendem mais os bandidos', diz pesquisa. **BBC Brasil**, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SPINELLI, M. S. **Que escola é essa? É a escola do trabalhador. Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura, Recife/PE**. 2010. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2010.

SPROTT, J. B.; JENKINS, J.M.; DOOB, A. N. The importance of school: Protecting at risk youth from early offending. **Youth Violence and Juvenile Justice**, v. 3, n. 1, pp. 59-77, 2005.

TEIXEIRA, C. J. P. O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços. **Salto para o futuro – Boletim 6 EJA e Educação Prisional**, Ministério da Educação – Secad, Brasília-DF, p. 14-21, 2007.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ORGANIZAÇÃO LATINO-AMERICANA PARA EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA. MINISTÉRIO DE ASSUNTOS EXTERIORES E DE COOPERAÇÃO (Espanha). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. **Conferência regional latino-americana sobre educação em prisões**, Brasília, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162643_por). Acesso em: 26 mar. 2023.

VIEIRA, S. L. Escola - Função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VON SOHSTEN, N. F. Populismo penal no Brasil: o verdadeiro inimigo social que atua diretamente sobre o direito penal. **Âmbito Jurídico**, Porto Alegre, v. XVI, n. 112, maio 2013.

ZORZAN, P. Maluf nega direitos humanos a bandido. **Folha de S. Paulo**, São Carlos, 16 ago. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc160815.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS NEEJAS PRISIONAIS**

- 1)** Qual é o seu cargo na escola?
- 2)** Como são divididas as etapas escolares (Fundamental, Médio...) e disciplinas? É comum a prática interdisciplinar (conteúdos, trabalhos e atividades compartilhados por mais de uma matéria)?
- 3)** Quais são os métodos de avaliação utilizados pelos professores? A escola determina qual tipo de avaliação deve ser feita ou os docentes têm liberdade para escolher de acordo com as circunstâncias de cada turma?
- 4)** Os professores têm liberdade para trabalhar conteúdos relacionados a temáticas sociais e políticas (cidadania, direitos, preconceito, entre outros)? Se sim, poderia dar algum exemplo de trabalhos ou atividades desenvolvidos com o objetivo de estimular o senso crítico dos alunos? Se não, quais são as razões para evitar tais assuntos em sala de aula?
- 5)** Você acredita que a formação escolar influencia no comportamento dos alunos em relação aos valores democráticos (*respeito ao próximo e à coletividade; diálogo com as diferentes opiniões e visões de mundo; responsabilidade pela construção do bem comum*)? De qual forma isso ocorre dentro do ambiente prisional?
- 6)** De acordo com a sua experiência, quais são as principais dificuldades enfrentadas pela educação prisional gaúcha?
- 7)** Qual é o papel da educação prisional na vida dos apenados? De quais maneiras a sua escola busca colaborar para o processo de reinserção social dos alunos?



**APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO PROJETO DE EXTENSÃO “CONHECIMENTO LIVRE NA CELA DE AULA”**

- 1)** Como surgiu a ideia do projeto?
- 2)** Como foi a aproximação com a PECAN? Isto é, a direção pareceu disposta a colaborar com o projeto desde o início?
- 3)** O projeto conseguiu atingir os resultados desejados? Quais foram as principais limitações enfrentadas para colocá-lo em prática?
- 4)** Você acha que, de forma geral, os professores da PECAN praticam uma pedagogia bancária ou dialógica? Por quê?
- 5)** Quais são os empecilhos para a implementação de uma prática pedagógica progressista na prisão? De quais formas a Universidade pode colaborar para que haja avanços nesse sentido?

**ANEXO 1 - RELAÇÃO DE NEEJAS PRISIONAIS E TURMAS  
DESCENTRALIZADAS NO RIO GRANDE DO SUL**

<b>Região</b>	<b>Estabelecimento Prisional</b>	<b>NEEJA</b>	<b>TD</b>
1ª RP	Penitenciária Estadual de Canoas I	01	
1ª RP	Penitenciária Estadual de Canoas II		01
1ª RP	Penitenciária Estadual de Canoas III		01
1ª RP	Penitenciária Estadual de Canoas IV		01
1ª RP	Penitenciária Modulada Estadual de Osório	01	
1ª RP	Penitenciária Modulada Estadual de Montenegro	01	
1ª RP	Presídio Estadual Feminino de Torres		01
2ª RP	Presídio Regional de Santa Maria	01	
2ª RP	Penitenciária Estadual de Santa Maria		01
2ª RP	Presídio Estadual de Jaguari		01
2ª RP	Presídio Estadual de Júlio de Castilhos		01
2ª RP	Presídio Estadual de São Francisco de Assis		01
2ª RP	Presídio Estadual de Caçapava do Sul		01
3ª RP	Penitenciária Modulada Estadual de Ijuí	01	
3ª RP	Presídio Regional de Santo Ângelo	01	
3ª RP	Presídio Estadual de Cruz Alta	01	
3ª RP	Presídio Estadual de Santa Rosa	01	
3ª RP	Presídio Estadual de São Luiz Gonzaga	01	
3ª RP	Presídio Estadual de Santo Cristo		01
4ª RP	Presídio Regional de Passo Fundo	01	
4ª RP	Presídio Estadual de Palmeira das Missões		01
4ª RP	Presídio Estadual de Frederico Westphalen		01
4ª RP	Presídio Estadual de Lagoa Vermelha		01
4ª RP	Presídio Estadual de Soledade	01	
4ª RP	Presídio Estadual de Erechim	01	
4ª RP	Instituto Penal de Passo Fundo		01
5ª RP	Penitenciária Estadual de Rio Grande	01	
5ª RP	Presídio Regional de Pelotas	01	

5ª RP	Presídio Estadual de Camaquã		01
6ª RP	Penitenciária Modulada Estadual de Uruguaiana	01	
6ª RP	Presídio Regional de Bagé	01	
6ª RP	Presídio Estadual de Dom Pedrito		01
6ª RP	Presídio Estadual de Lavras do Sul		01
7ª RP	Presídio Estadual de Vacaria		01
7ª RP	Presídio Regional de Caxias do Sul	01	
7ª RP	Presídio Estadual de Bento Gonçalves	01	
7ª RP	Presídio Estadual de Guaporé	01	
7ª RP	Presídio Estadual de Nova Prata	01	
7ª RP	Penitenciária Estadual de Caxias do Sul		01
7ª RP	Presídio Estadual de Canela		01
7ª RP	Presídio Estadual de São Francisco de Paula		01
8ª RP	Presídio Estadual de Cachoeira do Sul	01	
8ª RP	Presídio Estadual de Lajeado	01	
8ª RP	Penitenciária Estadual de Venâncio Aires	01	
8ª RP	Presídio Estadual de Arroio do Meio		01
8ª RP	Presídio Estadual de Encantado		01
8ª RP	Presídio Estadual Feminino de Lajeado		01
8ª RP	Presídio Regional de Santa Cruz do Sul		01
8ª RP	Presídio Estadual de Encruzilhada do Sul		01
8ª RP	Presídio Estadual de Sobradinho		01
9ª RP	Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas	01	
9ª RP	Penitenciária Estadual do Jacuí	01	
9ª RP	Penitenciária Estadual de Arroio dos Ratos		01
9ª RP	Penitenciária Estadual de Charqueadas		01
9ª RP	Penitenciária Estadual do Jacuí – Semiaberto		01
9ª RP	Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas		01
9ª RP	Colônia Penal Agrícola de Charqueadas		01
9ª RP	Instituto Penal de Charqueadas		01
9ª RP	Presídio Estadual de São Jerônimo		01
10ª RP	Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier	01	

10ª RP	Cadeia Pública de Porto Alegre	01	
10ª RP	Instituto Psiquiátrico Forense		01
10ª RP	Instituto Penal Irmão Miguel Dario	01	
10ª RP	Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba	01	
10ª RP	Penitenciária Estadual de Porto Alegre		01
<b>TOTAL:</b>		<b>29</b>	<b>36</b>

Fonte: SUSEPE, 2023.