

**Artigo****Valores e práticas em uma escola na prisão: um estudo exploratório****Values and practices in a school in prison: an exploratory study****Valores y prácticas en una escuela en la prisión: un estudio exploratorio****Sandro Luiz Giongo¹, Leonardo Albuquerque Heidemann²**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil

Resumo

A literatura que aborda a educação em ambientes prisionais no Brasil se concentra notadamente em discussões teóricas e conceituais. Entretanto, observa-se uma carência de análises aprofundadas das práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas escolas localizadas em prisões. Com o propósito de amenizar essa notável lacuna na produção científica da área, este artigo empreende uma abordagem de pesquisa qualitativa, fundamentada em observações realizadas em uma instituição de ensino situada em um contexto prisional específico. A principal finalidade desta pesquisa é promover uma reflexão profunda sobre os valores e princípios educacionais que são efetivamente legitimados nesse ambiente peculiar. Ademais, busca-se estabelecer paralelos significativos entre as ações dos profissionais de educação atuantes nesse contexto e as concepções de uma pedagogia crítica e emancipatória, conforme concebidas pelo renomado educador brasileiro Paulo Freire. Através da realização da primeira fase de um estudo de pesquisa-ação, foi possível constatar que, embora as condições estruturais e o ambiente comumente repressivo de um estabelecimento prisional não sejam propícios à efetivação de práticas educacionais de caráter humanizador e emancipatório, subsistem iniciativas e ações educacionais que, notadamente, incorporam tais características no contexto investigado. Além disso, destacou-se a relevância de aprimorar essas práticas, mediante um alinhamento mais aprofundado das atividades escolares com as perspectivas pedagógicas defendidas por Paulo Freire, com vistas a contribuir efetivamente para a transformação e a ressignificação do ambiente educacional.

Abstract

The literature addressing education in Brazilian prison settings notably focuses on theoretical and conceptual discussions. However, there is a lack of in-depth analysis of the pedagogical practices actually implemented in schools located within prisons. In order to address this notable gap in the scientific production in this field, this article undertakes a qualitative research approach, based on observations conducted in an educational institution situated in a prison context. The main purpose of this research is to promote a deep reflection on the educational values and principles that are effectively legitimized in this unique environment. Furthermore, it seeks to establish meaningful parallels between the actions of education professionals working in this context and the

1 Mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID id: 0000-0003-0803-9009 E-mail: sandrogiongo@gmail.com.

2 Professor Adjunto e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física do Instituto de Física da UFRGS. ORCID id: 0000-0001-5143-6275 E-mail: leonardo.h@ufrgs.br.

concepts of a critical and emancipatory pedagogy, as conceived by the renowned Brazilian educator Paulo Freire. Through the implementation of the first phase of an action research study, it was possible to observe that, although the structural conditions and the commonly repressive environment of a prison facility are not conducive to the realization of humanizing and emancipatory educational practices, there are still initiatives and educational actions that notably incorporate such characteristics in the investigated context. Additionally, the relevance of enhancing these practices was highlighted, through a deeper alignment of school activities with the pedagogical perspectives advocated by Paulo Freire, with the aim of effectively contributing to the transformation and redefinition of the educational environment.

Resumen

La literatura que aborda la educación en entornos penitenciarios en Brasil se centra principalmente en discusiones teóricas y conceptuales. Sin embargo, se observa una falta de análisis profundos de las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en las escuelas ubicadas en prisiones. Con el propósito de mitigar esta notable brecha en la producción científica del área, este artículo lleva a cabo un enfoque de investigación cualitativa, basado en observaciones realizadas en una institución educativa situada en un contexto penitenciario específico. El principal objetivo de esta investigación es fomentar una reflexión profunda sobre los valores y principios educativos que son efectivamente legitimados en este entorno peculiar. Además, se busca establecer paralelos significativos entre las acciones de los profesionales de la educación que trabajan en este contexto y las concepciones de una pedagogía crítica y emancipadora, según lo concebido por el renombrado educador brasileño Paulo Freire. A través de la realización de la primera fase de un estudio de investigación-acción, se pudo constatar que, aunque las condiciones estructurales y el entorno generalmente represivo de una institución penitenciaria no son propicios para la realización de prácticas educativas humanizadoras y emancipadoras, subsisten iniciativas y acciones educativas que incorporan notablemente estas características en el contexto investigado. Además, se destacó la importancia de mejorar estas prácticas mediante una alineación más profunda de las actividades escolares con las perspectivas pedagógicas defendidas por Paulo Freire, con el fin de contribuir eficazmente a la transformación y resignificación del entorno educativo.

Palavras-chave: Educação na prisão, Pesquisa-ação, Formação continuada de professores, EJA.

Keywords: Prison education, Action Research, Continuing education for teachers, Adult Education.

Palabras clave: Educación en prisión, Investigación-acción, Formación continua de docentes, Educación de Jóvenes y Adultos.

1. Introdução

O sistema carcerário brasileiro tem se mostrado um problema complexo na nossa sociedade desde o seu estabelecimento. Hoje, existem aproximadamente 171 pessoas privadas de liberdade para cada 100 vagas nas penitenciárias brasileiras (INFOPEN, 2017). A situação se torna ainda mais preocupante se analisado o déficit de vagas, que tem crescido nas últimas décadas (*ibid.*). Essa realidade induz à reflexão sobre a efetividade do sistema prisional, bem como sobre a ideologia que norteia as políticas públicas empreendidas ao longo dos anos.

O Art. 1º da Lei de Execução Penal diz que “a execução penal tem por objetivo [...] proporcionar condições para a harmônica integração social do

condenado e do internado” (BRASIL, 1984, p. 1). Embora exista no Brasil uma legislação com objetivo de, dentre outros, atribuir um papel socializador ao sistema penitenciário, esse ideal não se concretiza de fato, e o modelo criminológico estabelecido na prática acaba sendo predominantemente repressivista (MONTEIRO & CARDOSO, 2013).

Tem-se efetivado, no Brasil, políticas públicas isoladas e ineficazes de combate ao crime, seja por meio do violento enfrentamento armado ao tráfico de drogas, como pelo limitado embate às estruturas de organizações criminosas (SALLA, DIAS & SILVESTRE, 2012). Além de não promover a diminuição dos índices de criminalidade, esses fatores contribuem significativamente para a exorbitante taxa de encarceramento e o crescente déficit de vagas.

Em vista desse cenário, hoje a prisão no Brasil acaba por apenas cumprir o papel de instrumento de vingança social ao acumular pessoas aprisionadas. As pessoas privadas de liberdade (PPL) são então impelidas ainda mais à margem da sociedade e, em muitos casos, encontram no crime organizado o amparo que o Estado ou a família não puderam prover (ADORNO & SALLA, 2007). O problema se retroalimenta quando, em contato com essas organizações criminosas, a PPL acaba submetida a relações de dependência e poder que a colocam em débito e a aliciam, promovendo sua permanência em atividades criminosas (*ibid.*).

O Estado procurou avançar de forma esporádica num programa nacional que visa proporcionar a ressocialização de PPL. A vigoração da Lei 12.433/2011 introduz a remição da pena por meio do estudo e do trabalho (BRASIL, 2011), atribuindo um caráter ressocializador à educação formal no âmbito prisional. No mesmo ano, o Decreto 7.626/2011 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2011, p. 1). Esses avanços, entretanto, sugerem, muitas vezes, um viés salvacionista da legislação quanto à educação, atribuindo a ela a responsabilidade pela ressocialização das PPL (RODRIGUES, OLIVEIRA & DE QUADROS, 2019).

Os aspectos sociais excludentes que o sujeito aprisionado dispõe antes, durante e depois da prisão, não são tratados com a devida atenção nos documentos oficiais. Muitas vezes se demonstra uma visão de mundo disfarçada que reproduz as concepções sociais hegemônicas. Entretanto, estas políticas conferiram de fato um espaço maior para a escola na prisão nos últimos anos (ONOFRE & JULIÃO, 2013).

Com a crescente demanda por educação nas penitenciárias brasileiras, cresce também a importância de se discutir as visões e práticas pedagógicas realizadas nas escolas desses contextos. Cabe aos pesquisadores e educadores, portanto, a responsabilidade dessa investigação, a fim de que se contribua para a construção de uma *práxis* pedagógica adequada a estas realidades.

Apesar de a crescente demanda por ambientes de ensino no contexto penitenciário, são poucos os estudos que tratam de aspectos ligados a práticas pedagógicas dentro da escola na prisão³. Frente a essas circunstâncias, o

³ Em uma revisão da literatura em revistas da área de ensino e de educação, publicada por Giongo (2021), foram encontrados poucos artigos com estudos empíricos sobre práticas educativas no sistema prisional. Nesta revisão, foram investigados os números publicados na última década por 60 revistas dos estratos A1 e A2 (quadriênio 2013-2016) da área de Ensino e de Educação do Qualis CAPES com as seguintes palavras-chave: “Educação prisional”, “EJA

presente artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre os valores educacionais legitimados no ambiente escolar em uma prisão, além de traçar paralelos entre a atuação de seus agentes com as visões de uma pedagogia crítica e emancipatória, compreendida no ideal de Paulo Freire. Em especial, buscamos investigar os valores inerentes às práticas educativas estabelecidas no Núcleo de Educação Estadual de Jovens e Adultos (NEEJA) Nelson Mandela, localizado na Penitenciária Estadual de Canoas (PECAN), no Rio Grande do Sul. Inaugurada em 2016, a PECAN foi concebida para servir como modelo, implementando ações para evitar a reincidência de crimes e para promover uma maior ressocialização das PPL.

A escola conta com educadores que lecionam desde o nível fundamental, com alfabetização, até o Ensino Médio; além de promover exames de certificação como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). As aulas têm uma duração de duas horas e quinze minutos e ocorrem em quatro dias da semana por turma: segundas, terças, quintas e sextas-feiras. Cada Área do Conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens) é responsável por um dia. A organização curricular é de responsabilidade, sobretudo, dos(as) professores(as), mas se baseia na Matriz de Referência estabelecida pela Secretaria da Educação do estado⁴.

Essa investigação está inserida na primeira etapa de uma pesquisa-ação cujo objetivo é bastante mais abrangente do que o deste artigo, projetando proporcionar uma transformação do contexto escolar analisado. Pretende-se, sobretudo, proporcionar a incorporação nas práticas pedagógicas estabelecidas os valores legitimados pelos agentes do contexto investigado (estudantes e professores(as) da escola Nelson Mandela). Em suma, amparando-se em um paradigma de pesquisa transformativo, deseja-se, a partir da incorporação de novos valores às práticas conduzidas no local, adequar o contexto educacional investigado aos desejos e necessidades da comunidade local.

É fundamental, portanto, que o pesquisador esteja em constante interação e atuação em conjunto com os(as) educadores(as) da escola. Usa-se, por isso, a metodologia de pesquisa-ação de John Elliott (1991), um autor reconhecido por sua atuação com educadores em diferentes contextos. Para ele, “o objetivo fundamental da pesquisa-ação é aprimorar a prática, mais do que produzir conhecimento”, sendo que “a produção e utilização de conhecimento está subordinada e condicionada por este objetivo fundamental” (*ibid.*, p. 49).

Na pesquisa-ação, o educador se torna o centro do processo de transformação, no qual os procedimentos pelos quais a pesquisa se desenvolve são estabelecidos e executados, sobretudo, na sua ação em sala de aula. Esta metodologia foi concebida para ser desenvolvida em ciclos, nos quais os(as) agentes da pesquisa (educadores(as), educandos(as) e pesquisador(a)) planejam, executam, observam e refletem as suas práticas, repetindo este ciclo até atingir os objetivos estabelecidos.

Num primeiro momento da pesquisa, se desenvolve a etapa de reconhecimento inicial (ELLIOTT, 1991), onde o pesquisador se insere no

prisional”, “Educação nas prisões”, “Ressocialização”, “Educación prisional”, “Rehabilitación”, “Correctional Education” e “Prison education”.

⁴ Conforme a Matriz de Referência 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202006/30144051-sumario-atualizado-das-matrizes-de-referencia-para-o-ensino-hibrido-sumario-1.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

contexto escolhido para investigar os valores e as práticas legitimados pelos seus agentes. Essa é uma etapa fundamental da pesquisa, pois permite o planejamento subsequente no primeiro ciclo de investigação. O escopo deste artigo está limitado à análise das aulas observadas no contexto da pesquisa, análise esta que faz parte da etapa de reconhecimento da pesquisa-ação desenvolvida, que foi efetuada no período de 2019 na escola da PECAN.

Os valores pedagógicos tomados inicialmente como referência na etapa de reconhecimento derivam do ideal pedagógico de Paulo Freire, pois, a partir dos debates realizados na escola, foi identificado que eles são legitimados por significativa parcela dos(as) professores(as) da escola investigada. Além disso, as ideias de Freire são explicitamente destacadas no Projeto Político Pedagógico dessa escola.

Nessa etapa, foram adotados, sobretudo, os valores disseminados em uma das obras mais famosas do autor, a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1977). Nessa perspectiva, a educação, mais do que uma ferramenta de crescimento intelectual individual, deve estar comprometida como uma forma de promover a superação das injustiças sociais. Torna-se imprescindível a construção de uma visão de mundo ampla e crítica, para além das concepções hegemônicas que legitimam o poder das classes dominadoras sobre os oprimidos. Esta construção busca evidenciar as contradições do meio social por meio de um método dialético. Ela sujeita, portanto, tanto o educando quanto o educador a um processo de transformação da própria consciência.

A questão geral da pesquisa-ação que engloba o reconhecimento relatado neste artigo é: Que valores e práticas educativas em um contexto prisional podem contribuir para uma educação crítica e emancipatória da pessoa aprisionada? Como já mencionado, este artigo engloba apenas a primeira etapa da pesquisa-ação, que engloba o reconhecimento do contexto que se pretende transformar, de modo que respondemos apenas às seguintes questões específicas do projeto:

- i) Quais são os valores e as práticas educativas legitimados e desempenhados pelos(as) professores(as) dentro da escola investigada?;
- ii) Quais são as contradições e as consonâncias entre uma educação crítica emancipatória e as práticas educativas estabelecidas no contexto prisional investigado?;
- iii) De que forma é possível vincular as práticas educativas desse contexto com os valores dessa educação? A partir das respostas dessas questões, são estabelecidas, nas considerações finais deste artigo, propostas concretas de ação com vistas à transformação do contexto escolar considerado.

Nas três seções subsequentes, são expostos: um panorama da educação em prisões no Brasil, os valores da pedagogia freireana adotados, e a metodologia da investigação. Posteriormente, será realizada uma análise do processo de reconhecimento na escola, onde se busca responder efetivamente às questões de pesquisa do artigo. Na última seção, são apresentadas as considerações finais, refletindo sobre possibilidades de alinhamento entre as práticas pedagógicas de uma escola em uma prisão e os valores de uma educação crítica e emancipatória, de uma educação pela liberdade.

2. Educação em prisões

A educação é destaque nos debates sobre ressocialização de PPL. Com a promulgação da Lei de Execução Penal em 1984, a assistência educacional passa a ser um dever do Estado e objetiva “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” (BRASIL, 1984, p. 1). O texto também decreta a obrigatoriedade do ensino básico na prisão, embora não estabeleça detalhes sobre como essa implementação ocorreria. Desde então, a educação em prisões passou a ter uma atribuição de agente ressocializador, com vistas a combater a reincidência e a transformar o comportamento do sujeito aprisionado para que ele se “ajuste” por conta própria à sociedade extramuros, mesmo que permanecendo na marginalidade. Rodrigues *et al.* (2019, p. 69) destacam que a legislação prisional defende uma ideologia velada, que acaba impondo a “hegemonia econômico-ideológica com vistas a manter a dominação e impedir qualquer reação contrária ao próprio controle”. Desde a redemocratização política no Brasil, a Constituição de 1988 atribui ao Estado e à família a responsabilidade pelo provimento da educação, a qual passa a ser um direito de todos (BRASIL, 1988). Embora essas medidas visassem garantir o acesso universal à educação, não foram traçados planos concretos para a sua realização em âmbito nacional dentro das prisões, ficando isso a cargo das penitenciárias e suas respectivas secretarias estaduais.

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

Embora sejam visíveis os avanços direcionados para a oferta de educação em penitenciárias nos últimos anos, o panorama atual nos mostra que ainda não estamos próximos de contemplar esse direito para a demanda atual da população carcerária. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2017), cerca de 89% das pessoas encarceradas não possui o Ensino Médio completo. Ademais, apenas 10,6% está registrada em alguma atividade educacional, seja no ensino básico ou até mesmo em programas de incentivo à leitura. No Rio Grande do Sul, contexto desta investigação, esse último índice é de 6,5% (*ibid.*).

Fica claro a necessidade de ampliação da oferta de educação nas penitenciárias para que se passe a valer esse direito constitucional. O que se observa, entretanto, são estabelecimentos penais sem a capacidade estrutural e operacional para isso. Celas superlotadas; falta de salas de aula; construções projetadas sem planejamento para a oferta de educação ou outras assistências; material escolar insuficiente; funcionários(as) e professores(as), quando

existentes, sem o devido suporte institucional; e ambientes de contínua repressão, violência e medo; são algumas das barreiras que as instituições penais ainda precisam enfrentar para uma efetiva oferta educacional (SOUZA, 2019).

Quanto às práticas pedagógicas já estabelecidas nas escolas em prisões, observações iniciais efetuadas nesta investigação e relatos encontrados na literatura mostram que a atuação dos(as) professores(as) nessas escolas é baseada, sobretudo, em suas experiências prévias, como no ensino tradicional em escolas de educação básica e EJA tradicionais, e em sua prática cotidiana (DUARTE & PEREIRA, 2018, 2019; ONOFRE, 2012). Atividades de formação, quando existem, pouco se relacionam com o contexto de trabalho desses docentes.

Por consequência, o ensino dentro da escola na prisão acaba, muitas vezes, por se estabelecer como uma prática predominantemente tradicional, uma reprodução do ensino praticado extramuros, com conteúdos curriculares da educação básica e metodologias baseadas em aulas expositivas. Embora os próprios educadores reconheçam a necessidade de se reavaliar as práticas docentes dentro do contexto prisional, são raras políticas sólidas de formação continuada de professores, cabendo toda a responsabilidade de se aprimorar ao(à) próprio(a) profissional, já em exercício da profissão. É neste cenário que políticas públicas e ações institucionais se mostram tão importantes no processo de formação de professores da educação em prisões e, por consequência, na promoção de uma educação adequada a esses contextos.

3. A educação emancipatória de Paulo Freire

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

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

Em uma de suas obras mais conhecidas, a *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1977) expõe suas visões de como essa educação deve se dar em sala de aula. Para que se entenda os anseios e se reconheça as visões, histórias e situações dos sujeitos, essa educação deve abrir espaço para se ouvir os estudantes, deve ser dialógica. É por meio da voz que o sujeito se situa no mundo e se reconhece. É mediante a palavra do educando que o educador deve

desenvolver o conteúdo programático da sua educação. Por ser dialógica e crítica, educando e educador fazem parte do mesmo processo de construção de conhecimento; ambos ensinam e aprendem conjuntamente (*ibid.*).

Dada a relevância de se conhecer a realidade do educando, o autor argumenta sobre a importância de se realizar uma investigação do seu universo temático, e, a partir dela, levantar os “temas geradores” que serão utilizados como pontos de partida para as aulas (FREIRE, 1977). Esse processo de investigação deve trazer à tona as “situações-limites” dos educandos, os obstáculos que se colocam a sua frente e o condicionam a sua situação de opressão instaurada socialmente.

Somente por meio da reflexão crítica de sua condição e de uma atitude esperançosa voltada à superação dela é que o educando poderá se libertar de fato. Essa característica nos desperta uma visão de nós mesmos como seres “inconclusos”, que se encontram sempre na busca pela superação das nossas situações-limites, na busca pelo Ser Mais. É por esse motivo que a pedagogia freireana é uma pedagogia da esperança, característica ainda mais fundamental para o educando que se encontra aprisionado. O autor destaca em seu texto:

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

Por ser engajada na luta contra as injustiças sociais, a pedagogia freireana sempre estará ao lado dos oprimidos do mundo e sempre buscará combater os mecanismos hegemônicos das classes dominantes. Mecanismos esses que propagam as desigualdades e promovem a exploração dos mais desfavorecidos. No campo da educação, o principal agente reprodutor das concepções hegemônicas é a educação bancária (FREIRE, 1977). Nesse tipo de abordagem pedagógica, o(a) estudante não possui voz em sala de aula, mas deve apenas ouvir o(a) professor(a) em um processo passivo de transferência de conhecimento.

Na educação bancária, a realidade é dada como fixa e imutável, restando ao(à) aluno(a) apenas a sua assimilação e a sua adaptação às condições impostas de acordo com a sua classe. Destaca-se, portanto, a impossibilidade de se educar sem um viés ideológico e político, pois ao deixar de se posicionar em relação às injustiças de nossa sociedade, o(a) educador(a) estará fatalmente se alinhando à concepção dominante, aos opressores. Resta ao(à) docente, portanto, tomar uma importante decisão: educar pela libertação das amarras que nos aprisionam a um destino de submissão, ou servir de ferramenta às classes dominantes e educar pela conformidade.

Entendendo que a violência ocorre em grande parte devido à desigualdade social, acreditamos que a maior parte da população carcerária se encontra em situação marginalizada por razões anteriores a suas atitudes criminosas; e que não estaríamos enfrentando um problema de superlotação de prisões se não tivéssemos o abismo social entre ricos e pobres que presenciemos no nosso país. É por esta razão que julgamos tão pertinente a adoção, neste primeiro momento, dos valores da pedagogia freireana para analisarmos o contexto escolar em prisões, um contexto de opressão com vínculos tão fortes aos problemas sociais da nossa realidade. Embora esses valores não estejam compreendidos de forma integral nas visões de todos(as) os(as) docentes da escola, destacamos que eles são os valores com maior evidência dentro dos seus discursos sobre o tema.

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

Os objetivos elencados aqui podem ser considerados amplos, complexos e, até mesmo, ambiciosos, porém, podem nos servir de horizonte para a condução de práticas reflexivas e em constante transformação dentro da sala de aula. Esta pesquisa se utiliza dos valores norteadores da concepção pedagógica freireana para guiar o processo de reconhecimento do contexto escolar, assunto aprofundado na próxima sessão.

4. Metodologia de pesquisa

Este artigo desenvolve reflexões da primeira etapa de uma pesquisa-ação concebida a partir da metodologia de John Elliott (1991), cujo objetivo principal é promover a transformação de um contexto. Essa transformação se dá por meio da incorporação de valores às práticas dos indivíduos desse espaço. Um valor pode ser entendido como uma qualidade que consideramos de grande importância. Ele não se configura como uma finalidade, mas como característica intrínseca da prática em si. O conhecimento gerado a partir dessa metodologia está atrelado, portanto, ao alinhamento das práticas investigadas com os valores legitimados pelos agentes no próprio contexto da investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador, com uma postura participativa, possui o papel de facilitar essa transformação por meio de planejamentos, ações, observações e reflexões (ELLIOTT, 1991).

A metodologia proposta por Elliott (1991) é organizada em ciclos de atividades. O processo se inicia com a identificação de uma ideia geral. Essa ideia pode ser alguma problematização sobre a realidade do contexto em si ou mesmo a manifestação da intenção de se transformar alguma prática. Ela pode trazer, também, os valores que se busca agregar durante o processo.

A ideia geral da pesquisa aqui realizada pode se resumir da seguinte forma: “Algumas experiências pedagógicas no NEEJA Nelson Mandela são baseadas em práticas fundamentadas no ensino tradicional e são desvinculadas do contexto prisional. Como podemos promover um ensino emancipatório nas práticas conduzidas nessa escola e adequá-las às especificidades do contexto prisional?”

Ressalta-se que essa ideia não deve ser tomada como uma análise do valor profissional ou pessoal dos(as) professores(as) da escola; não estamos em posição de julgar o que é certo ou errado em suas práticas, mas apenas de traçar um paralelo entre essas práticas e o referencial adotado. Reconhece-se, ainda, a grave desvalorização sofrida pela profissão de educador ao longo dos anos no Brasil, refletida nos baixos salários, atrasos de pagamentos e condições precárias dos meios escolares. Esse problema, além de ferir a dignidade desses profissionais, dificulta ainda mais quaisquer processos de formação ou ações que visem o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Após o estabelecimento da ideia geral, tem-se então o processo de reconhecimento. Na pesquisa-ação na qual este estudo se insere, a análise das observações de aulas relatada neste artigo faz parte desta etapa investigativa. Elliott (1991) divide o reconhecimento em duas partes: descrição e explicação dos fatos da situação, dirigida por teorias sobre o contexto investigado. Evidencia-se, portanto, que a pesquisa-ação, mesmo privilegiando a prática, não é atórica. Há o compromisso com a construção de conhecimento.

O objetivo da etapa de reconhecimento é o de fornecer uma base argumentativa para a elaboração do planejamento subsequente. A partir do planejamento, se busca estabelecer as práticas que poderiam se alinhar aos valores adotados. Após a execução desse planejamento e coleta de novas observações, os agentes desse contexto realizam uma nova reflexão, revisando a ideia geral da investigação e os valores adotados. O ciclo então se repete, direcionando de forma progressiva o alinhamento dos valores às práticas.

Devido a esse caráter cíclico, espera-se que a execução da pesquisa-ação fomente a transformação do contexto escolhido de forma gradual, sendo que o número de repetições desses ciclos está atrelado ao nível de transformação e refinamento das práticas que se deseja atingir. Este artigo, portanto, se justifica ao investigar experiências em uma perspectiva de transformação, refletindo sobre as possibilidades que o ambiente escolar em prisões compreende na sua atuação local.

O reconhecimento inicial efetuado nesta investigação envolveu observações das aulas dos(as) professores(as) durante o segundo semestre de 2019. Foram efetuadas 19 visitas à escola, que ocorreram entre o final de maio de 2019 e meados de novembro do mesmo ano. Em 18 dessas visitas, foram feitas observações das aulas de todos os educadores da escola em, pelo menos, uma aula. Como as aulas são ministradas nos turnos da manhã e da tarde, foi possível presenciar um total de 31 aulas que contemplaram todas as Áreas do Conhecimento e em todos os níveis de educação (Fundamental I e II e Ensino Médio). O número de alunos presentes nas aulas variou de quatro a onze.

A maior parte das observações ocorreram nas aulas de Ciências da Natureza para o Ensino Médio, com 21 aulas observadas, predominantemente com conteúdos de Física. Foram observadas, também no Ensino Médio, três aulas de Matemática, três aulas de Linguagens, e três aulas de Ciências Humanas. Do Ensino Fundamental, observamos uma aula de Português. A

maior quantidade de observações nas aulas de Ciências da Natureza ocorreu em função da formação dos pesquisadores, focada na área de ensino de Física, o que naturalmente os aproximou das atividades conduzidas nesse campo de conhecimento. Além disso, o professor dessa Área foi o principal articulador da parceria entre a escola e a Universidade que culminou na pesquisa-ação na qual este estudo se insere.

O restante das visitas foi direcionado a reuniões com os educadores e atividades relacionadas à preparação de aulas. Os docentes das aulas observadas manifestaram por escrito o consentimento com o uso dos dados coletados para fins de pesquisa. A direção da penitenciária também autorizou a realização da investigação em suas dependências. Os dados coletados foram registrados em diário de bordo e a análise deles foi realizada em caráter interpretativo e qualitativo.

5. Visões e práticas pedagógicas

A escolha da PECAN como contexto desta investigação se deve, em especial, pelo contato anteriormente estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a escola da penitenciária, por meio da participação dos(as) professores(as) em cursos de formação e de especialização, facilitando o acesso de estudantes e docentes da universidade à penitenciária. Entretanto, a escolha desse contexto é pertinente também devido à manifestação dos(as) professores(as) da escola em buscar adotar novas abordagens de ensino no contexto prisional e em aprimorar as práticas já estabelecidas, uma característica significativa dentro do referencial metodológico de John Elliott (1991).

Evidencia-se, desta forma, que a intenção de transformação não foi unilateral, partindo exclusivamente dos pesquisadores. O debate entre pesquisadores e membros do contexto investigado, os(as) docentes da escola, gerou a ambição de se transformar o contexto a partir do diálogo horizontal entre todos os(as) participantes.

Foram efetuadas observações das aulas de todos os(as) docentes da escola, onde se observaram diferentes visões e abordagens pedagógicas. Em muitas aulas, constatou-se atividades com bastante dialogicidade, principalmente nas aulas de Ciências Humanas do Ensino Médio e nas turmas de Ensino Fundamental I, onde o protagonismo era constantemente atribuído aos educandos.

Em uma aula de geografia, foram levantadas as palavras que os alunos relacionavam com o termo África. Foi uma atividade com bastante diálogo, onde o professor buscou esclarecer alguns pontos duvidosos sobre o continente e falar sobre as questões sociais históricas que conectam a África ao nosso país. O debate evolui e passa-se a discutir sobre as possibilidades de sobrevivência, dentro e fora da prisão. Um aluno exclama: "...aqui o mais fraco troca pilha com luva de boxe, professor", ao apontar a capacidade das PPL em resistir ao ambiente carcerário. A prática de estímulo ao diálogo é essencial no resgate da criticidade e da cidadania, conceitos fundamentais da pedagogia freireana, e se mostram ainda mais importantes em um contexto de opressão como o sistema prisional (GODINHO, JULIÃO & ONOFRE, 2020).

Em uma das aulas de sociologia, o professor promoveu um debate com perguntas que explorassem a questão da ética e do racismo, trazendo o conceito de etnocentrismo; e sobre as controvérsias de se interferir em diferentes culturas.

O diálogo se aprofundou com o professor questionando se é possível a concepção de leis que poderiam garantir a dignidade das pessoas independentemente de seu contexto. Após algum debate, ele introduziu uma concepção de Direitos Humanos e entregou uma cópia impressa da Declaração Universal dos Direitos Humanos para cada aluno, finalizando a aula com a leitura conjunta do documento.

O reconhecimento da própria dignidade e dos direitos fundamentais por parte dos(as) educandos(as), conforme demonstrado nas aulas, é essencial na promoção de uma educação emancipatória, e é amplamente tratado pela literatura (e.g., ANDRIOLA, 2013; ONOFRE, 2016; GODINHO, JULIÃO & ONOFRE, 2020; JULIÃO, 2010; SCARFÓ, 2013; IRELAND & LUCENA, 2013).

Logo no início de uma aula do Ensino Fundamental I, com uma das professoras, percebeu-se que haveria uma comemoração de festa junina. Os alunos utilizaram o espaço da aula para decorar a sala com enfeites típicos da festividade. Enquanto realizavam a atividade, a professora providenciava uma caixa de som com música. No decorrer da aula, foi colocado um poema no quadro sobre a televisão e os alunos o copiaram e leram em voz alta. Um dos alunos ainda não era alfabetizado, e a professora precisou dar uma atenção particular a ele. Ao final, foi realizada uma discussão sobre o conteúdo do poema, com a professora indagando aos alunos o significado de cada frase, além de um diálogo final mais aprofundado sobre a influência da televisão em nossas vidas.

Eventualmente, o debate realizado em aula evoluiu para uma discussão de caráter mais político, com um dos alunos fazendo diversas críticas ao governo da época. Em certa hora, ele exclama: "...o Bolsonaro roubando e é o Lula que está preso". Na mesma hora, o aluno não alfabetizado entra na discussão e defende o governo: "...mas está cedo ainda, nós precisamos deixar ele trabalhar, pra ver se [o país] melhora depois". De fato, é quase consensual entre os alunos de todas as turmas as críticas ao atual governo. Em muitos momentos, pôde-se perceber que alguns alunos estão conscientes a respeito do que ocorre em um contexto político mais amplo, mostrando conhecerem temas relacionados com as eleições, com a reforma da previdência e com os cortes de investimentos.

Curiosamente, apenas nesse caso descrito houve uma defesa ao governo da época. A impressão que permaneceu nessa aula foi a de que o tratamento dado pela professora é visivelmente diferente daquele dado pelos agentes penitenciários. Segundo a professora, "aqui a gente faz papel de mãe, psicóloga e assistente social". Embora não se defenda uma pedagogia onde o educador desenvolva as funções de diferentes profissionais ou mesmo um papel materno, na visão de Paulo Freire, a prática docente se aproxima da afetividade, do querer bem (FREIRE, 2002).

Entendemos que as visões pedagógicas relatadas até esse momento se aproximam de uma educação mais humana, voltada muitas vezes para a criticidade e para a emancipação, e se afastam, quando possível, de uma concepção bancária de educação. Embora muitas das discussões não se desenvolverem de forma interdisciplinar, prática preconizada na literatura (e.g., JULIÃO, 2010; ONOFRE, 2013), percebeu-se que elas ocorreram com grande frequência na temática da justiça social, da desigualdade, da política e do sistema carcerário, mesmo que de forma espontânea e em aulas mais tradicionais. Nas aulas mais alinhadas com uma educação freireana, notou-se uma clara participação ativa dos educandos nas discussões e atividades. Em

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

Chamou a atenção uma observação da aula de matemática sobre figuras geométricas. A aula, com quatro alunos, iniciou-se com a apresentação do assunto e o professor passou a desenhar no quadro uma variedade de figuras com suas respectivas fórmulas de área para que os alunos copiassem. Essa atividade durou cerca de metade da aula, com o professor escrevendo no quadro e os alunos copiando, todos em silêncio. Quando o professor terminou a atividade, ele passou a expor aos alunos uma reflexão sobre o sistema carcerário e a escola, mas de forma descontextualizada da aula. Em dado momento, ele pergunta: “qual é o objetivo do sistema penitenciário?”. Um aluno responde que seria o de reabilitação, para que eles não cometam novamente algum crime. Notou-se que o discurso predominante na sala se dirigia para a ideia de que a prisão e a escola nesse ambiente fossem instituições que propiciassem a reinserção social das PPL.

Ao final de seu discurso, o professor conclui: “você estão tendo uma oportunidade de mudar de vida aqui”. O restante da aula foi dedicado à resolução de exercícios com o uso das fórmulas. Percebemos aqui um distanciamento entre o ideal pedagógico freireano e aquele praticado na aula. Identifica-se, entretanto uma tentativa de se trazer criticidade para o ambiente escolar, mas que ocorre de forma desvinculada dos conteúdos programáticos previstos para a aula. Alguns relatos de alunos expressam uma dificuldade em continuar frequentando aulas com muito conteúdo, gerando desmotivação e abandono.

Embora os professores tenham muitas vezes tentado trazer algum diálogo à sala de aula ou mesmo atividades diferenciadas, o currículo escolar indicado pela Secretaria de Educação estabelece uma gama de conteúdos que dificilmente são vencidos ao longo do ano letivo. Apesar de todo esse conteúdo estar previsto, os alunos encontram dificuldades para identificar significados nele, ainda que legitimem em seus discursos, perante os(as) professores(as), uma importância quase salvacionista da educação formal. Isso foi observado independente do professor ou da visão pedagógica empregada.

Pode-se supor que os(as) professores(as) sejam vistos, às vezes, como representantes da autoridade correcional da penitenciária, de forma que seria necessário se comportar da maneira desejada para que sua presença na escola ou sua remição não seja contestada de alguma forma. Onofre (2016) denomina essa prática de “identidade de camaleão” ao descrever um comportamento não autêntico dos sujeitos aprisionados com a finalidade de sua sobrevivência. Essa visão tende a se enfraquecer com o tempo com alguns professores(as), dado que perguntas mais sinceras passam a surgir. São questionamentos ligados sobretudo à utilidade do conteúdo apresentado.

Em uma aula sobre orbitais elétricos, um aluno perguntou “mas professor, pra quê eu vou usar isso lá fora?”. Cabe deixar claro que essa aula mais tradicional descrita não é característica de apenas um professor ou professora, e tampouco representa a maior parte de suas práticas. O currículo escolar e a experiência anterior dos(as) professores(as) com o ensino básico regular fora da prisão, cuja carga horária muitas vezes não possibilita um

planejamento adequado das aulas, podem conduzir à utilização de metodologias mais alinhadas com a educação bancária. A questão que se coloca é sobre a frequência que esta pedagogia é empregada e se outras metodologias podem ser consideradas.

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

Notou-se claramente um processo de operacionalização por parte dos alunos nos exercícios das aulas de Ciências, como se o objetivo fosse apenas a realização da atividade, independente da forma com que eram executadas ou do significado delas. Eram comuns os momentos de comemoração por parte dos alunos ao perceberem o seu acerto em alguma questão, mesmo que não intencional. Essa característica, presente em todas as aulas observadas com exercícios, lança questionamentos acerca do papel de uma educação baseada em exposição de conteúdo e resolução de exercícios.

Em uma das aulas, eles precisaram realizar cálculos para se determinar o número de prótons, de nêutrons e de elétrons a partir da representação de diferentes átomos. Embora o professor tenha explicado o conteúdo de forma conceitual e com exemplos, os alunos encontravam “atalhos” para realizar os exercícios. Um aluno, ao ajudar o colega a responder uma questão, explica: “com o número que ele te der, você só diminui esse com esse”, apontando para os valores. Ao questioná-lo sobre o significado de um dos valores, ele responde: “não sei, professor, mas é assim que se resolve”.

A aparente necessidade de se abordar os diversos conteúdos curriculares da legislação nos traz questionamentos sobre a sua relevância nesse contexto (PEREIRA, 2018). Deveriam os alunos aprender os mesmos conteúdos curriculares do ensino básico? Qual o papel de uma pedagogia voltada para o aprendizado bancário de conteúdos generalizados e distantes da realidade do educando? Autores da área apontam para a necessidade de se reavaliar o currículo para a escola na prisão, aproximando-se à visão da EJA, mas estando especialmente atento e em contraposição ao contexto opressor e desumanizante da prisão (ONOFRE, FERNANDES & GODINHO, 2019; PENNA, CARVALHO & NOVAES, 2016; JULIÃO, 2016; ANDRIOLA, 2013).

Apesar do caráter altamente conteudista e expositivo de algumas aulas, foi constante a busca por se manter um bom nível de dialogicidade. Mesmo sem relação com a aula, era comum a ocorrência de questionamentos, sobretudo em assuntos atuais da política brasileira. Esses assuntos eram geralmente debatidos e, às vezes, ocupavam uma significativa parte do tempo da aula. Os alunos também se sentiam à vontade para levantar questões distantes do conteúdo das aulas, que eram respondidas e até estimuladas por alguns professores(as).

Nota-se que, apesar da intenção em se estimular a criticidade e o diálogo na turma, esse distanciamento ocorreu, novamente, de maneira desvinculada da aula, de forma que tais momentos nos passam a impressão de serem apenas pequenos “intervalos”, ou momentos informais que não se relacionam à proposta pedagógica da escola. Essa abordagem nos faz refletir sobre quais práticas poderiam melhor aproximar a aula com os temas significativos dos educandos e de que forma a criticidade, o diálogo e a relevância dos conteúdos poderiam ser centralizados nesse espaço educacional.

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

Esses momentos sugerem fortemente que o aprendizado se deu por repetição. Mesmo o professor, em conversas eventuais, reconheceu que algumas aulas tinham um caráter distante de uma concepção freireana, ou mesmo dialógica. Em parte, atribuiu esse distanciamento à falta de tempo para se pensar e preparar aulas para todas as turmas, sendo necessário um tempo extra ou algum auxílio externo para que o aprimoramento de suas práticas fosse viável. Depois de algumas aulas aplicadas aos mesmos moldes das aulas anteriores, iniciou-se um período de experimentações com as turmas.

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

O professor passou então a trabalhar com experimentos e equipamentos de medida para ilustrar as propriedades eletromagnéticas e as relações entre as grandezas. Uma das atividades consistiu em determinar o valor energético em kWh que um projetor e um *notebook* usados nas aulas consomem após um mês ligados. Após isso, buscou-se determinar qual o valor que deveria ser pago à companhia de energia utilizando contas de luz. Esta atividade foi executada com equipamentos de medida que o professor comprou e foram operados pelos próprios alunos. Essa abordagem experimental das aulas predominou até o final do ano letivo.

Embora a dinâmica tenha se alterado e os alunos tenham se engajado mais ativamente nas atividades propostas, ainda não se notou uma vinculação dos conteúdos de Física com as discussões de caráter social que eventualmente ainda ocorriam. Além disso, fica evidente a falta de recursos para se realizar uma

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

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

Seguindo os ideais da educação de Paulo Freire, o processo de reconhecimento aqui descrito identificou, nas práticas pedagógicas analisadas, aspectos contraditórios e compatíveis com uma pedagogia dialógica, emancipatória e crítica. Com isso, foi possível registrar: i. as abordagens que poderiam melhor se aproximar a essa visão; ii. as abordagens incompatíveis, ou distantes do referencial; e iii. propostas preliminares de alinhamento de práticas. Salientamos que a análise dessas observações é fruto de uma interpretação do pesquisador a partir de uma janela empírica limitada, mas que pode fornecer pistas e um ponto de partida para novas reflexões realizadas em conjunto com os(as) professores(as) da escola.

Não está no escopo deste artigo relatar todas as experiências observadas nas aulas, mas podemos resumir o reconhecimento inicial por meio de um levantamento sistemático e sucinto de todas as contradições e consonâncias identificadas nas práticas observadas nas aulas com práticas da pedagogia freireana. Aquelas que estariam alinhadas a essa concepção e que foram constatadas em alguns momentos são:

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

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

- i. Aulas expositivas e dirigidas apenas para a aprendizagem de conteúdos curriculares tradicionais, baseadas em uma concepção bancária de educação;
- ii. Falta do reconhecimento das identidades de alguns sujeitos;
- iii. Diálogos desvinculados do currículo ou de um planejamento prévio;

- iv. Ausência de uma convergência na concepção pedagógica compartilhada pelos(as) professores(as);
- v. Disciplinas isoladas, sem diálogos interdisciplinares;
- vi. Aulas que não estimulam uma *práxis* emancipatória.

Não se pretende com essas listas esgotar todas as práticas e visões pedagógicas dos(as) professores(as) da escola. Elas se tratam de uma interpretação de observações efetuadas durante um curto período de tempo e com vistas aos referenciais teórico e metodológico adotados. Salientamos que os valores adotados não devem ser considerados como isoladamente corretos, definitivos ou irrevogáveis ao se julgar estas experiências, sobretudo com base em observações pontuais. Trata-se, portanto, de um reconhecimento cuja finalidade é criar um ponto de partida para uma pesquisa mais detalhada e extensa, que se desenvolve a partir de ciclos de atividades. Nota-se também que muitas das práticas observadas já se alinham à concepção freireana de educação. O fato é que são procedimentos dispersos, sem vinculação entre as disciplinas e agregados a uma parcela dos educadores.

6. Considerações finais e perspectivas

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

A etapa de reconhecimento descrita neste artigo também nos indicou as bases para a construção conjunta de um projeto de formação continuada que visa a incorporação dos valores legitimados às práticas educativas da escola. Entendemos que o contexto prisional brasileiro se constitui de um ambiente opressor, que tem segregado ainda mais uma parcela da população historicamente marginalizada. É por este motivo que os valores de uma pedagogia emancipatória e humana se tornam tão pertinentes neste cenário. Destacamos, entretanto, que essa visão é um ponto de partida para a metodologia, não limitando a adoção de novos valores ao longo do processo.

O planejamento do primeiro ciclo da pesquisa será desenvolvido com o objetivo de superar as contradições indicadas nesta etapa e se dará por meio da integração de práticas reconhecidas pela literatura e alinhadas com a educação freireana. Dentre elas:

- i) a realização de reuniões de formação entre professores(as) da escola e professores e alunos da UFRGS, cujos temas abordados e metodologias serão escolhidos de forma horizontal;
- ii) a realização de reuniões interdisciplinares entre os(as) professores(as) da escola, com a finalidade de se planejar e integrar os saberes das diferentes áreas do conhecimento e convergir as práticas para os mesmos objetivos;
- iii) utilização de eixos temáticos, cuja escolha se dará por meio de levantamentos realizados com os próprios educandos.

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

Referências

ADORNO, Sérgio; SALLA, Fernando. Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 21, n.61, p. 7-29, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a02v2161.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/11.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.433**, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul, 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 nov., 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

DUARTE, Alisson José Oliveira; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Identidade profissional de professores da educação escolar de uma unidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Uberaba, v.16, n. 45, p. 344-352, jul./set.

2019. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3651/47966819>. Acesso em: 17 mar. 2020.

DUARTE, Alisson José Oliveira; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Especificidades da Docência em uma Escola de Unidade Prisional: Impactos Sobre a Identidade Docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 1, p. 109-128, jan./mar. 2018.

Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8874/5383>. Acesso em: 17 mar. 2020.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

GIONGO, Sandro Luiz. **Buscando convergências entre valores e práticas pedagógicas**: o ensino de ciências em um ciclo de pesquisa-ação na escola em uma prisão. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100/8292>. Acesso em: 17 mar. 2020.

INFOPEN. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. Atualização – junho 2017. Departamento Penitenciário Nacional – **Ministério da Justiça**, 2017. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/infopen>. Acesso em: 10 ago. 2020.

IRELAND, Timothy Denis; LUCENA, Helen Halinne Rodrigues de. O presídio feminino como espaço de aprendizagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 113-136, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/08.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00025.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/10.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOSO, Gabriela Ribeiro. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: Um debate oportuno. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 93-117, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/civitas/v13n1/1984-7289-civitas-13-01-0093.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: Instituição educativa? **Caderno Cedés**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Desafio Histórico na Educação Prisional Brasileira: Resignificando a Formação de Professores... Um Quê de Utopia? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 205-219, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048/7607>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 465-474, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33770/19256>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e de privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/678/240>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; CARVALHO, Alexandre Filordi de; NOVAES, Luiz Carlos. A formação do pedagogo e a educação nas prisões: Reflexões acerca de uma experiência. **Caderno Cedés**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00109.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

PEREIRA, Antonio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: O que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 24, p. 245-252, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657/pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RODRIGUES, Vanessa Elisabete Raue; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; DE QUADROS, Sheila Fabiana. Educação Prisional e Ressocialização: Apontamentos Conceituais. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 66-78, dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/44354/75137514915>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SALLA, Fernando; DIAS, Camila Nunes; SILVESTRE, Giane. Políticas Penitenciárias e as facções criminosas: Uma análise do Regime Disciplinar Diferenciado (RDD) e outras medidas administrativas de controle da população carcerária. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 17 n. 33. Dossiê: Segurança Pública e Justiça Criminal, desafios à Sociologia no Brasil, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5419/4328>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SCARFÓ, Francisco José; AUED, Victoria. El derecho a la educación en las cárceles: Abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai. 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656/236>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SOUZA, Marcela Rachid Augusto de. Ressocialização do Preso e o Sistema Carcerário no Brasil. **Revista Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 1-7, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/rcd/article/view/3583/2453>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação nas observações, registros, análise e escrita do artigo.

Autor 2: Contribuição na escrita e revisão final do artigo.

Enviado em: 09/dezembro/2020 | Aprovado em: 23/setembro/2021