

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

Vanessa Colares De Bitencourt<sup>1</sup>

Flávia Wagner<sup>2</sup>



DOI: 10.29327/2282886.9.1-18

### Introdução

O Brasil, em 2022, registrou uma população de 649.592 pessoas privadas de liberdade, alocadas em instituições prisionais estaduais, segundo dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Esse número não inclui os 190.080 indivíduos em prisão domiciliar, que também fazem parte do sistema penitenciário. Ao analisar esses dados sob a ótica da educação brasileira, observa-se que a escolaridade das pessoas presas reflete diversas realidades do cenário educacional do país (DEPEN, 2022).

De acordo com o mesmo levantamento, 2,2% (14.385 pessoas) dos apenados são analfabetas. Uma porcentagem ligeiramente maior, 3,6% (23.299 indivíduos), é considerada alfabetizada, mas nunca frequentou cursos regulares. A maior parte da população carcerária, 44,4% (288.590 pessoas), não completou o Ensino Fundamental, enquanto apenas 10,8% (70.280 indivíduos) concluíram essa etapa. No que se refere ao Ensino Médio, 16,5% (106.930 pessoas) não conseguiram concluí-lo. A representatividade dos que possuem formação superior é ainda mais reduzida: apenas 1,2% (7.763 indivíduos) têm Ensino Superior incompleto e 0,7% (4.695 pessoas) o concluíram. Aqueles com formação acima do nível superior são raros, representando apenas 0,03% (196 indivíduos). Assim, nota-se que 56,33% das pessoas privadas de liberdade são indivíduos com baixa escolaridade, incluindo analfabetos e aqueles que não cursaram ou completaram o ensino regular. Este fenômeno abrange mais da metade da população carcerária do país, evidenciando um problema significativo (DEPEN, 2022).

Em contrapartida, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revelou que, em 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 6,1% em 2019 para 5,6%, totalizando 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever. Notavelmente, pela primeira vez,

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Policial Penal e Coordenadora de Ensino e Promoção Social do Presídio Regional de Araranguá/SAP-SC. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6307031648861434>, E-mail: [vancolarespp@gmail.com](mailto:vancolarespp@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9203325213018061>, E-mail: [flv.wagner@gmail.com](mailto:flv.wagner@gmail.com).

53,2% da população com 25 anos ou mais concluiu pelo menos a educação básica obrigatória, possuindo o Ensino Médio completo (IBGE, 2023).

A comparação entre os dados do sistema prisional e a população geral revela uma desproporção acentuada no acesso à educação. Enquanto mais da metade da população geral com 25 anos ou mais possui, no mínimo, o Ensino Médio completo, a maioria das pessoas privadas de liberdade, não ultrapassa o Ensino Fundamental. Esse cenário evidencia a necessidade premente de formulação e implementação de políticas educacionais específicas para a população privada de liberdade, com o objetivo de promover sua reabilitação e favorecer a efetiva reintegração social.

A interpretação desses números não apenas embasa, mas também justifica a importância da presente pesquisa, pois lança luz sobre a complexa intersecção entre o sistema prisional e o sistema educacional brasileiro, servindo como ponto de partida para uma análise mais aprofundada. O expressivo número de pessoas imersas na realidade carcerária do Brasil não é apenas uma estatística, mas um retrato social atual. Esses números não se limitam a ser meros dados; eles provocam uma profunda reflexão sobre a verdadeira função da educação no contexto do sistema prisional brasileiro.

Nesse sentido, surge a possibilidade de integrar a Pedagogia Emancipatória ao ambiente prisional, uma vez que se torna imprescindível promover uma educação que humanize as relações e conscientize os indivíduos acerca da não naturalização de sua condição estigmatizada frente à hostilidade social persistente. Como Freire (2021) afirma, o sujeito aprende para se humanizar, e, ao se humanizar, cria condições para transformar seu contexto social. A carência educacional no sistema prisional destaca a importância de direcionar esforços para uma educação inclusiva e abrangente, voltada especificamente às pessoas privadas de liberdade.

Embora o atual cenário prisional possa sugerir um sistema educacional estagnado e meramente instrumental, é necessário reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em sua essência, carrega resquícios de inspirações emancipatórias. Muitos educadores que atuam no contexto prisional também lecionam em escolas regulares, o que possibilita a transposição de práticas pedagógicas mais críticas e conscientes. Assim, é necessário problematizar o hiato existente entre a prática educativa vigente e a perspectiva de uma educação verdadeiramente emancipatória, analisando criticamente os fatores que contribuem tanto para as aproximações quanto para os distanciamentos entre essas dimensões.

Nesse sentido, a escolha de investigar a EJA a partir de um viés emancipatório, em detrimento de outras abordagens educacionais, decorre do fato de que essa modalidade é a mais adequada ao perfil da população prisional. Ademais, a educação no contexto prisional carece de um projeto pedagógico que indique outra corrente teórica viável. A escolha desse local se justificou por três razões principais: a necessidade de investigações que articulem educação e segurança no contexto prisional; o perfil dos internos, em sua maioria com longas condenações, o que possibilita uma formação educacional contínua; e a experiência da pesquisadora como policial penal, favorecendo o diálogo crítico com o campo.



A pesquisa contou com a participação de quatro estudantes e três professores da EJA. Para preservar a identidade, os professores foram denominados “Atleta da Sabedoria” (Educação Física), “Cientista da Natureza” (Biologia) e “Guardião das Palavras” (Português). Os estudantes foram identificados como Paulo, Ícaro, Dimas e Dinho. Todos os procedimentos seguiram rigor ético, com aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 96459223.0.000.0261) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e de um grupo focal com os estudantes, registrados em áudio e posteriormente transcritos. A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2020), empregando categorias fechadas e abertas, para capturar tanto as aproximações quanto os distanciamentos em relação à Pedagogia Emancipatória. A abordagem metodológica foi qualitativa, de natureza básica e caráter descritivo-interpretativo, buscando compreender em profundidade as experiências e percepções dos participantes.

A partir desse percurso, o presente artigo objetiva analisar as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas da EJA na Penitenciária Sul, problematizando em que medida essa prática pode contribuir para a efetivação do direito à educação e para a humanização das relações no ambiente prisional. Para isso, alguns preceitos dessa pedagogia são empregados como marcadores analíticos, revelando tensões, avanços e desafios no contexto prisional.

### **1. Educação em Prisões: políticas públicas atuais e contexto histórico**

O surgimento da escola no cárcere acompanhou transformações na sociedade e foi fortemente influenciado por interesses econômicos e controle social. Foucault (2014) observa que as prisões e as instituições escolares foram criadas de forma interdependente pelo Estado burguês, com o objetivo de disciplinar corpos e mentes, moldando sujeitos obedientes e produtivos.

No Brasil esta lógica também se consolidou. A educação no sistema prisional brasileiro resulta de um processo histórico complexo, marcado por avanços pontuais e longos períodos de negligência. Desde o período colonial, a prisão foi utilizada como instrumento de repressão política e social, e somente a partir da década de 1990, no contexto de redemocratização do país, a oferta educacional nas prisões começou a ser retomada de forma mais estruturada (França, 2009; Groppo, 2006).

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) consolidou-se como a principal modalidade destinada às pessoas privadas de liberdade, configurando-se como um direito assegurado pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) e pela Constituição Federal de 1988. Essa escolha fundamenta-se no perfil educacional da população encarcerada, majoritariamente composta por sujeitos com baixa escolaridade e histórico de exclusão social.

Para enfrentar essa realidade, foram criados instrumentos jurídicos federais e estaduais específicos, tais como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 18 de junho de 2010, além do Plano Estadual



de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEP-SC), que reforçam a centralidade da EJA como estratégia para o fortalecimento da cidadania e a redução da reincidência criminal. No entanto, tais políticas ainda enfrentam desafios significativos em sua efetivação, muitas vezes sendo tratadas como iniciativas pontuais ou paliativas, e não como compromissos contínuos do Estado (Brasil, 1984; Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Nesta perspectiva, Onofre (2011) e Vieira (2004) argumentam que, embora a implementação da educação em espaços de privação de liberdade venha ganhando maior visibilidade, o cenário educacional nas prisões permanece permeado por desafios estruturais significativos. Entre os principais entraves, os autores denunciam a carência de profissionais qualificados, a escassez de materiais didáticos adequados e as restrições impostas pela rígida rotina institucional, fatores que comprometem a efetividade das práticas pedagógicas e a consolidação da educação como direito fundamental.

Um exemplo emblemático dos desafios atuais no campo da educação nas prisões, pode ser evidenciado na maneira como são tratados os dados relacionados descritos como “atividades educativas na prisão”, por levantamentos realizados anualmente pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2022). Atividades complementares, como oficinas de curta duração, leitura, artesanato, práticas esportivas e cursos profissionalizantes, são frequentemente apresentadas como atividades educativas capazes de substituir a educação escolar formal. Essa estratégia, muitas vezes adotada em virtude da precariedade estrutural das unidades prisionais brasileiras, acaba por encobrir a real problemática educacional nesses espaços.

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2022) indicam que, embora grande parte dos internos participe dessas atividades, o número de educandos matriculados em sistemas de ensino regular não chega à metade daqueles envolvidos em atividades complementares, que são executadas muitas vezes, dentro das próprias celas. Tais dados, quando interpretados de maneira superficial, podem transmitir a falsa impressão de que há um avanço significativo na oferta de educação formal, ocultando o histórico déficit de investimentos nessa área.

Importante frisar que, embora essas iniciativas complementares sejam relevantes e possam colaborar para o processo de ressocialização, elas não devem, em hipótese alguma, substituir o direito à escolarização plena, previsto em lei e fundamental para a formação cidadã e para o desenvolvimento crítico dos sujeitos privados de liberdade. Ireland & Calaca (2018) apontam que o direito à educação no cárcere deve ser compreendido como elemento central para a construção da cidadania. A educação escolar formal precisa ser prioridade no cenário educacional nas prisões, a fim de romper com lógicas históricas excludentes e assegurar efetivamente o direito à educação como instrumento de emancipação e transformação social.

### **2. Entre a teoria e a prática: Pilares da Pedagogia Emancipatória de Freire na experiência educativa da Penitenciária Sul**



A Pedagogia Emancipatória, concebida por Paulo Freire, parte do princípio de que educar é um ato profundo de humanização, um convite ao sujeito para que se reconheça como protagonista de sua própria história e construtor de novas possibilidades. Para Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é nesse movimento de leitura crítica da realidade que se inicia o verdadeiro processo de conscientização (Freire, 1997; 2021).

A educação, nesse sentido, transcende a mera transmissão de conteúdos e se apresenta como um espaço de diálogo, de encontro e de construção coletiva de saberes. O processo educativo freiriano se fundamenta na amorosidade, no respeito e na valorização dos saberes prévios do educando, compreendendo cada indivíduo em sua totalidade, em sua história e em sua dignidade. Não se trata de um “educar vertical”, mas de um caminhar conjunto, em que educador e educando aprendem e se transformam mutuamente (Freire, 1996; Gadotti; Freire; Guimarães, 1995).

Onofre, Julião e Godinho (2020) complementam que a escola em ambientes de privação de liberdade, deve buscar romper com as amarras de uma educação meramente formal e burocrática, promovendo espaços de escuta e participação, base da Pedagogia Emancipatória.

No contexto prisional, essa abordagem assume uma maior relevância, uma vez que as pessoas privadas de liberdade vivenciam processos históricos marcados pela exclusão social, pela marginalização e pela negação sistemática de direitos fundamentais, incluindo o direito à educação. Nesse ambiente, a educação pode e deve atuar como instrumento de resgate da autonomia, de fortalecimento da autoestima e de reconstrução da identidade (Julião, 2009).

Portanto, ao adotar a Pedagogia Emancipatória como referencial teórico central, busca-se analisar em que medida as práticas educativas da EJA nas prisões se aproximam ou se distanciam desse horizonte transformador. Para isso, cinco pilares teóricos centrais foram selecionados como marcadores analíticos das aproximações e distanciamentos desta pedagogia: humanização das relações; valorização cultural; rigorosidade metódica; pesquisa como princípio educativo; ética e disciplina.

Cada um desses pilares, quando analisados no contexto das salas de aula de uma prisão, reflete dimensões fundamentais do processo educativo. Afinal, mais do que oferecer certificados ou conteúdos esvaziados de sentido, trata-se de cultivar possibilidades, despertar consciências e ressignificar trajetórias, reafirmando a educação como um direito fundamental e como uma das mais potentes formas de resistência e (re)existência.

## **2.1 Das aproximações com a Pedagogia Emancipatória**

Antes de detalhar as aproximações, cabe destacar que, mesmo em um contexto restritivo, algumas práticas observadas na EJA da Penitenciária Sul evidenciam alinhamentos com os princípios da Pedagogia Emancipatória.

A seguir, apresentam-se os principais pontos de convergência identificados.

- a) A humanização das relações, fundamentada na práxis e na dialogicidade



Na perspectiva emancipatória, tal pilar funda-se na recusa de qualquer prática autoritária ou verticalizada, propondo a construção de uma relação educativa baseada na escuta, no diálogo e na ação-reflexão. Freire (1996) aponta que a dialogicidade é condição essencial para que o educando se reconheça como sujeito histórico.

No contexto prisional, Onofre (2011) afirma que a escola, muitas vezes, torna-se uma extensão da lógica punitiva, funcionando como ferramenta de controle. Assim, analisar se a prática pedagógica favorece ou nega a humanização, se mostra essencial para compreender o grau de aproximação à proposta emancipatória.

No contexto da Penitenciária Sul, foram verificados esforços consistentes para criar vínculos significativos entre professores e estudantes, mesmo em meio às tensões e aos limites impostos pela lógica de vigilância e controle. O professor “Atleta da Sabedoria” destacou a importância de tratar os educandos como sujeitos integrais, afirmando: “Eles querem falar, querem ser ouvidos”. Atitudes como essa materializam uma tentativa concreta de instaurar espaços de diálogo e, assim, resgatar a humanidade daqueles que, historicamente, foram silenciados.

Em contrapartida, a professora “Guardiã das Palavras” relatou: “Não posso esquecer que estou em um ambiente que exige cuidado; tenho que zelar pela minha integridade”, o que ilustra muito bem, o desafio de equilibrar empatia e cautela, evidenciando que a práxis dialógica nem sempre se concretiza plenamente, mas ainda assim se manifesta em pequenas aberturas de escuta.

Já entre os estudantes, Paulo reforçou o valor de conectar o conteúdo estudado em sala de aula, à vida cotidiana, dizendo: “Eu fico pensando nisso quando vejo as notícias, parece que eu entendo melhor as coisas”, o que demonstra a potência de uma educação que se volta para o mundo real (Freire, 2021), mobilizando reflexões para além dos muros da prisão.

Porém, foi do estudante Ícaro que emergiu o relato mais denso e significativo sobre a aplicabilidade da humanização das relações no contexto da sala de aula prisional. Apesar de apresentar dificuldades evidentes de expressão verbal e lacunas vocabulares marcantes, Ícaro compartilhou uma experiência profundamente pessoal: “Acabamos de descobrir que a minha filha é autista. A gente sempre soube que ela era diferente”.

Ao continuar, revelou que foi justamente na sala de aula que teve o primeiro contato real com o conceito de autismo, buscando compreender melhor a condição da filha e demonstrando um desejo genuíno de conhecer para apoiar e tranquilizar sua esposa, ainda que estando na prisão. Relatou que durante a aula de biologia, ele confundiu autismo com síndrome de Down, e que foi a professora “Cientista da Natureza”, que esclareceu: “Expliquei sobre trissomia e genes, esclarecendo suas dúvidas”. E, ao perceber a profundidade da questão trazida por Ícaro, a professora complementou: “Senti que precisava estudar mais, porque ele precisava daquela informação de verdade”.

Esses fragmentos de relatos da pesquisa, demonstram que o diálogo não se configura como uma técnica meramente instrumental, mas sim como um encontro genuíno entre seres





humanos, capaz de transformar a prática pedagógica em uma via de mão dupla. Ainda que permeado por limitações e desafios próprios do ambiente prisional, o diálogo efetivamente ocorre nas salas de aula da Penitenciária Sul, revelando um espaço de confiança construído em meio a condições adversas, o que reafirma a possibilidade da educação se constituir como prática de liberdade, de cuidado e de reconhecimento, mesmo em contextos marcados pela vigilância e controle. Nesse sentido, concluiu-se que a prática, no que diz respeito à humanização das relações, se aproxima da teoria freiriana.

#### **b) Rigorosidade metódica do Professor**

Em uma escola na prisão, a tarefa educativa exige dos professores um equilíbrio delicado entre firmeza, empatia e criatividade. No contexto da pedagogia freireana, essa combinação se expressa no rigor metódico, que transcende a mera aplicação de regras rígidas e se manifesta como intencionalidade crítica. Freire (1997) entende a rigorosidade como um pilar essencial da prática educativa, marcada pela busca incessante da verdade e pela clareza no processo de ensino-aprendizagem. Para ele, a verdadeira educação desafia concepções, mobiliza inquietações e conduz à transformação.

Ao criticar o educador que se limita a repetir conteúdos, Freire (2015) alerta para o risco de alienação e defende que o verdadeiro educador deve estar consciente de sua inconclusão e de seu contexto histórico. Essa consciência impede que se torne um mero transmissor de informações e o convida a promover uma educação crítica e transformadora. Na Penitenciária Sul, os relatos evidenciam a presença viva desse rigor metódico. O “Atleta da Sabedoria”, por exemplo, destaca: “eu tento trazer temas que interessem a eles”, indicando preocupação em conectar o conteúdo à realidade dos educandos.

A “Guardiã das Palavras” relatou a experiência com charges, onde os estudantes interpretaram criticamente uma personagem como sendo uma “fofoqueira”. Esse episódio revela a capacidade de leitura crítica e de diálogo ativo, princípios fundamentais da pedagogia freiriana. Ao explorar o uso de recursos visuais e estimular reflexões, a docente favoreceu um espaço participativo e engajador, aproximando teoria e prática.

Já a “Cientista da Natureza” mencionou seu trabalho ao ensinar sobre vitaminas e sais minerais, enfatizando a importância de compreender o que se consome. Assim, ela não apenas transmite informações, mas incentiva os estudantes a relacionarem o aprendizado com escolhas alimentares cotidianas, exemplificando a “leitura do mundo” defendida por Freire.

Os depoimentos indicam que, apesar das dificuldades, há um esforço visível para garantir uma prática que valorize o diálogo, a criticidade e o vínculo com a realidade concreta dos estudantes. Durante a escuta, ficou evidente o comprometimento genuíno dos docentes em cultivar um ensino reflexivo e humanizado, respeitando a complexidade do contexto prisional.

Quando Freire (1997) fala em “rigor metódico”, refere-se a uma abordagem sistemática, coerente e humanista, distante de qualquer imposição autoritária. Esse rigor aparece nas práticas observadas na Penitenciária Sul, mesmo diante de restrições estruturais.



**c) A Ética e a Disciplina Freiriana**

Os conceitos de ética e disciplina, na perspectiva freireana, quando analisados em contextos de privação de liberdade, revelam-se profundamente entrelaçados e, em muitos casos, indissociáveis. As narrativas de docentes e estudantes na prisão frequentemente evidenciam essa relação íntima, sugerindo uma interdependência essencial entre ambos na construção de práticas educativas emancipadoras.

Para Freire (1997), a ética é uma dimensão fundamental do processo pedagógico e deve ser concebida como algo que deve ser exercitada através de atitudes construídas na prática das relações humanas, envolvendo a reflexão crítica sobre a realidade e o compromisso com um mundo mais justo e solidário, estando intimamente ligada à noção de compromisso social. Isso envolve superar as relações de dominação e opressão, promovendo a emancipação e a participação ativa dos sujeitos.

Adorno (1993), em consonância com essa visão, defende que a análise do outro deve ser acompanhada de uma reflexão sobre as próprias práticas, tornando a autorreflexão um componente essencial do processo educativo. Nesse sentido, a educação não se limita à mera transmissão de conteúdos: ela deve instigar uma reflexão profunda sobre si mesmo, sobre as próprias ações e seus impactos nos outros e na coletividade, sendo que, ao promover essa autorreflexão crítica, os sujeitos são convidados a questionar seus preconceitos, crenças e comportamentos, desenvolvendo uma ética mais consciente, responsável e transformadora. Nesse sentido, no contexto prisional, práticas educativas que estimulem a ética podem favorecer maior tolerância entre os presos, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro, além de fortalecer uma convivência orientada ao bem comum.

Desse modo, a ética não deve ser apenas uma exigência para uma docência alinhada a princípios emancipatórios, mas uma condição fundamental para o exercício de uma cidadania crítica e consciente. Enxergar e aceitar o outro em sua totalidade implica confrontar as neuroses sociais contemporâneas e compreender como essas construções se consolidaram historicamente. A partir dessa consciência, torna-se possível mobilizar a sociedade na construção de um projeto coletivo, que valorize a heterogeneidade de saberes e a diversidade cultural que caracterizam o Brasil.

Transformar a feiura de espaços socialmente negligenciados em beleza, por meio de uma educação emancipatória, significa reafirmar a ética como pressuposto essencial, orientando a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação social.

Atrelado à questão ética, cabe analisar como Freire aborda a disciplina. Para o educador, a disciplina está profundamente relacionada ao exercício da autoridade legítima, jamais ao autoritarismo. No ambiente prisional, marcado pela vigilância constante e pelas tensões estruturais, essa concepção ganha contornos ainda mais complexos. Freire (1997) compreende a disciplina como construção coletiva, que se realiza a partir do diálogo, da reflexão crítica e do respeito mútuo.





No espaço educativo, especialmente em contextos restritivos, a autoridade do professor não se impõe de maneira coercitiva, mas se legitima pela coerência ética e pela intencionalidade pedagógica. A disciplina, nesse sentido, não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e do compromisso coletivo.

Inspirado por essa perspectiva, o professor no cárcere assume o papel de mediador sensível, capaz de orientar as interações espontâneas, promovendo um ambiente seguro e participativo. Bandura (apud Polydoro e Azzi, 2009) denomina esse processo como autorregulação: a capacidade humana de refletir sobre suas ações, antecipar cenários e escolher cursos de ação mais adequados. Assim, mesmo em um ambiente marcado por rígidos controles, torna-se possível fomentar práticas educativas que incentivem o autodomínio, a responsabilidade individual e a participação ativa.

Adorno (1993) enfatiza que a indisciplina não é intrínseca ao contexto escolar, mas reflete as contradições e violências presentes na sociedade. No cárcere, essas tensões são amplificadas, exigindo do educador um cuidado redobrado ao lidar com manifestações de resistência ou comportamentos considerados desviantes. A intervenção pedagógica, nesse caso, deve ser conduzida com sensibilidade, evitando interpretações precipitadas que possam comprometer o processo educativo ou intensificar punições institucionais.

Dessa forma, ao adotar uma pedagogia ética e dialógica, o professor não apenas fortalece a sua autoridade legítima, exercendo a disciplina de maneira consciente e construtiva, mas também contribui para transformar espaços socialmente marginalizados, em potencialidade formativa, reafirmando a educação como prática de liberdade e humanização.

Ao relacionar os conceitos de ética e disciplina na perspectiva freiriana, cabe também, considerar os escritos de Aristóteles (1991), que caracteriza a ética como sendo o estudo do caráter humano e a busca por uma vida virtuosa e boa. Para o filósofo, a “eudaimonia”, frequentemente traduzida como “felicidade” ou “realização plena”, constitui o objetivo supremo da existência humana, entendido não como a simples busca de prazeres efêmeros, mas como a realização mais elevada do potencial humano.

Na visão aristotélica, a virtude é adquirida por meio da prática constante e do desenvolvimento de hábitos virtuosos. O hábito, portanto, desempenha um papel fundamental na formação da virtude, tornando-a uma parte intrínseca do caráter humano.

No ambiente prisional, onde os indivíduos são levados devido à quebra de regras sociais, a promoção de bons hábitos requer, num primeiro momento, muito empenho e disciplina, pois propicia uma base estrutural para a reabilitação e a internalização de valores éticos.

Uma análise profunda do conceito aristotélico de ética, pode lançar luz sobre a fundamentação das ideias de Freire, especialmente quando se considera o contexto prisional, visto que, ao considerar a educação como prática de liberdade, é incontornável abordar a relação entre disciplina e ética, reconhecendo a importância do autocontrole, da autodisciplina e da



capacidade de resistir a impulsos e paixões prejudiciais, como parte do caminho para a sabedoria e a virtude.

Ao analisar as falas dos estudantes presos sobre ética e disciplina, nota-se a dificuldade em expressar de maneira objetiva, seus pensamentos, ainda mais sobre um tema que exige uma certa introspecção e reflexão, sendo este um também, bom medidor das limitações culturais e educacionais desses indivíduos. Esta dificuldade pode ser observada não apenas na organização da expressão, mas também na hesitação em concluir os pensamentos.

Dimas iniciou dizendo saber o que seria ética: “Claro, eu vi um curso lá que o rapaz fez de coisa financeira”, fazendo uma associação imediata com um curso sobre finanças. Esta ligação sugere uma possível compreensão da ética como algo relacionado à honestidade. No entanto, a resposta parece indicar que ele não possui uma compreensão aprofundada do conceito de ética.

A resposta de Paulo é ainda mais hesitante e fragmentada: A gente está aqui, eu acho. Eu estou lendo ali, mas eu estou pensando uns negócios, mas... mais assim, de ética ali”. Suas pausas indicam uma luta interna para formular uma resposta coerente. Ele pode estar tentando se apropriar do conceito enquanto fala. A Pedagogia de Freire (2021) vê a educação como um diálogo constante, enfatiza a importância da construção coletiva de significados (Gadotti, 1996). Paulo parece estar em meio a essa construção.

A fala de Ícaro reflete uma fala mais contextualizada de ética: “Ética, eu gosto de pensar que cada coisa tem a sua ética. A ética da empresa tem que fazer. E a cadeia tem a ética da cadeia também. Eu acho que a cadeia tem a ética, na minha cela é 6 pessoas. Então você não vai mexer nas coisas do outro, da outra pessoa. Não né.”.

Ao mencionar a “ética da cadeia”, Ícaro destaca a necessidade de respeitar o espaço e os pertences dos outros, especialmente em um ambiente onde os indivíduos estão confinados em espaços apertados. Esta noção de ética está alinhada com os princípios levantados por Levinas apud Melo (1985), que vê a ética como um reconhecimento e uma resposta à alteridade.

Essa noção do “outro” não envolve apenas a percepção e a compreensão das diferenças, mas também uma postura ética de reconhecimento e valorização. É uma postura oposta à tendência natural de homogeneizar ou categorizar o que é diferente, reduzindo “o outro” a meras generalizações ou estereótipos (Levinas apud Melo, 2003).

Ícaro acrescentou ainda que: “Se eu tiver que escolher entre a ética da cadeia e da polícia, eu escolho a da cadeia”. Através dessa declaração pode se considerar que Ícaro apresenta uma certa contraposição de valores, além de uma desconfiança nas Instituições, apontando e reconhecendo sistemas normativos não formais que moldam e regulam a vida dos presos nesses espaços. Apresenta também um certo posicionamento frente a um tema complexo que requer criticidade.

Em relação aos professores, todos os entrevistados informaram que entendem a ética como a busca por ser, nas palavras do Atleta da Sabedoria, “uma pessoa correta”, um profissional coerente em suas práticas e que respeite seus educandos, buscando auxiliá-los da melhor forma



possível, em suas demandas educacionais. Para todos, ser ético enquanto educador na Penitenciária Sul, requer o exercício e uma certa disciplina em sala de aula.

Os docentes mencionaram ainda que jamais foram desrespeitados e sempre foram tratados com certa deferência por parte dos estudantes, o que sugere a presença de disciplina além de uma conduta ética nas salas de aula.

Ao considerar uma penitenciária que abriga muitos condenados por crimes graves e em regime de alta segurança, torna-se imprescindível compreender a relevância da ordem e da disciplina. Em geral, indivíduos com penas mais brandas cumprem suas sentenças em unidades prisionais menos rigorosas; já nas penitenciárias, a manutenção de um nível mínimo de disciplina é condição indispensável para qualquer atividade. Sem essa estrutura, o ato de lecionar torna-se inviável, pois há constante preocupação com a integridade física dos professores e apenados.

Nesse sentido, a disciplina não se resume a um instrumento de controle, mas constitui uma necessidade objetiva para garantir a segurança e a viabilidade das práticas pedagógicas. A ausência dela transformaria o ambiente em um espaço caótico e potencialmente violento. Afinal, os indivíduos ali presentes foram privados de liberdade justamente por violarem normas sociais; seria ingênuo supor que, sem mediação, passariam a respeitar espontaneamente as regras internas.

Defender a educação como prática de liberdade no cárcere não significa advogar por uma “liberdade anárquica” ou irrestrita — que, longe de ser emancipatória, perpetuaria comportamentos primitivos, violentos e não civilizados. Freire (1997, p. 118) corrobora essa perspectiva ao afirmar: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. Nesse sentido, a disciplina configura-se como condição necessária para a construção de uma liberdade consciente, orientada à transformação e à humanização.

Deste modo, não resta outra alternativa que não seja a de reconhecer a “Disciplina” enquanto mantenedora e garantidora da ordem e, por extensão, de todos os demais direitos assegurados às pessoas presas, como o acesso a uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de promover a reconstrução identitária dos indivíduos, conduzindo-os para além da mera condição de transgressores. Desse modo, é essencial que a segurança não se configure enquanto um obstáculo, um empecilho que a Educação esbarra quando pretende adotar novas práticas pedagógicas. No contexto carcerário, é urgente e necessário, revisar e atualizar certas crenças e práticas, a fim de evitar essa cacofonia existente entre as áreas da Segurança e da Educação.

Ao analisar o exercício da disciplina no contexto específico das aulas na penitenciária, os relatos de todos entrevistados convergem para uma compreensão singular: a disciplina, em sua essência tradicional e impositiva, não se faz explicitamente presente. Esta ausência, contudo, não denota a falta de ordem ou respeito, mas sim aponta para uma atmosfera de entendimento mútuo. Tal fenômeno pode ser entendido à luz das ideias de Freire (2021), que defende em sua pedagogia que “a autoridade docente não se reduz à autoritarismo” (Freire, 1997, p. 117). Dentro desta visão, a relação educativa transcende a mera imposição de normas, aproximando-se de



uma interação dialógica em que ambas as partes se reconhecem e se valorizam. Em outras palavras, para Freire (1997), o verdadeiro ensino não decorre da imposição, mas de uma relação de confiança e diálogo.

Cabe considerar que, como pontuado por Foucault (1979), as estruturas de poder permeiam diversas esferas da sociedade, moldando comportamentos e normas. Assim, o que é compreendido como “ético” em determinados contextos pode estar mais atrelado a uma conformidade disciplinar do que a princípios intrinsecamente éticos. Nesse contexto, as noções de virtude e comportamento ético podem não ser internalizadas conscientemente, e a resposta predominante é a simples obediência à disciplina.

Os estudantes privados de liberdade, por exemplo, reconhecem a importância de respeitar os professores e constroem relações fundamentadas em valores e princípios. Nesse contexto, não se faz necessária a presença constante da figura policial mediando as interações, pois a disciplina manifesta-se de forma intrínseca, enquanto a ética se consolida como elemento orientador das relações.

É justamente nesse ponto que os conceitos de ética e disciplina se encontram e se complementam, evidenciando sua interdependência na construção de ambientes educativos mais humanizados e conscientes.

Deste modo, ao investigar a prática específica da EJA na Penitenciária Sul, nota-se uma manifesta aproximação destes conceitos, que aparecem de forma orgânica, através de um ambiente onde educandos e educadores se reconhecem e se valorizam reciprocamente, sem a necessidade da imposição explícita dos regramentos legais.

## **2.2 Dos Distanciamentos**

Apesar das aproximações observadas entre as práticas docentes e os preceitos da Pedagogia Emancipatória, persistem aspectos que revelam distanciamentos significativos em relação ao ideal freiriano. Tais lacunas evidenciam limitações estruturais, pedagógicas e culturais que dificultam a efetiva consolidação de uma educação verdadeiramente libertadora no ambiente prisional. A seguir, apresentam-se os principais pontos em que essas fragilidades foram constatadas.

### **a) A valorização cultural dos educandos**

Sob a perspectiva freireana, a valorização cultural do estudante é um aspecto fundamental no processo de educação emancipatória. Freire (1997) acreditava que cada educando traz consigo uma bagagem cultural e experiências de vida únicas, as quais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, visto que, para o pensador, a cultura do educando é parte essencial de sua identidade e sua visão de mundo.

Negligenciar ou desconsiderar essa dimensão significa negar a existência do sujeito, subordinando-o a uma perspectiva dominante imposta pelo sistema educacional. Assim, o respeito e a valorização da cultura do educando não são apenas gestos de reconhecimento



simbólico, mas condições imprescindíveis para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora.

A valorização cultural também está intimamente ligada à relevância da educação contextualizada. Freire (1997) defendia a importância de conectar os conteúdos curriculares com a realidade e contexto cultural dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo e potencializando o engajamento e a motivação dos alunos.

Porém, ao analisar a aplicabilidade deste conceito, na prática, observa-se um desconhecimento significativo, por parte dos docentes, acerca das experiências vividas pelos estudantes privados de liberdade.

Goffman (1961) observa que as instituições totais, como as prisões, promovem a despersonalização dos indivíduos, suprimindo identidades e experiências anteriores. Nesse ambiente, o silêncio e o resguardo tornam-se estratégias de autoproteção, restringindo a expressão de histórias pessoais e culturais. Essa realidade aparece na fala de Ícaro, quando perguntado sobre como era sua vida antes da prisão: “Não falamos muito sobre a gente, não é assim. Na sala temos uma coisa, mas na verdade a gente pode brigar, na vida”. Ele também aponta a percepção de injustiça social: “O cara que estupra, que faz isso, faz aquilo, e no fim, tipo, tem dinheiro, tem condição, ele tá respondendo na rua e não vai preso”. Já Dimas reforça: “Será que se eu tivesse uma outra condição financeira, se fosse diferente, eu estaria aqui?”, revelando consciência crítica sobre as desigualdades.

A fala de Dimas — “Mas na sala não vai falar sobre isso. Nunca” — indica a escolha deliberada por não tratar de certos assuntos na sala de aula, seja por proteção, seja por desesperança. Tal silêncio reflete, ao mesmo tempo, uma estratégia de autopreservação e uma aceitação tácita das desigualdades, reforçando a sensação de impotência.

Ao serem questionados sobre atividades escolares, Paulo afirmou não haver realização de trabalhos, pois não há acesso a livros ou materiais de pesquisa, situação confirmada pelos docentes. A “Cientista da Natureza” destacou a alienação do conteúdo programático: “Essas duas últimas semanas eu chegava lá na sala e dizia: o que eu vou trabalhar amanhã? Já trabalhei tudo que era referente a esse bloco”. Isso evidencia o distanciamento entre o conteúdo formal e as vivências dos educandos.

Em contrapartida, o “Atleta da Sabedoria” mencionou: “A gente fala sobre futebol. O Ícaro ficou dois meses na cela dele sem televisão. Mas eles assistem reportagens. E daí eles falam: ‘Ah, olha, professor. Série B, né?’”, demonstrando que o futebol pode funcionar como ponto de conexão entre o currículo e o cotidiano.

Em síntese, constata-se que a valorização cultural do educando não é efetivamente incorporada nas práticas pedagógicas da EJA na Penitenciária Sul, refletindo um distanciamento significativo em relação ao que propõe a Pedagogia Freiriana, sendo urgente repensar estratégias que atendam às especificidades do ambiente prisional.

b) A importância da pesquisa no processo de ensino



Outro ponto que a Pedagogia Emancipatória enfatiza é o da importância da pesquisa no processo pedagógico, considerando que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997, p. 32), pois o questionamento e a busca devem fazer parte da natureza da prática docente. O ato de pesquisar não é algo a ser acrescentado ao ensino, visto que a pesquisa faz parte da própria definição do que é ensinar, que deve ocorrer desde o momento da preparação da aula. Vez que o saber não é algo estático, faz-se necessário pesquisar acerca de novas interpretações sobre determinado assunto, independente da disciplina a ser ministrada, incentivando a prática da pesquisa em sala de aula.

Neste sentido, o saber, para Freire (1997), não é entendido como uma questão meramente cumulativa, como se apresenta no modelo de educação bancária, pois o conhecimento é dinâmico e dado a essa dinamicidade, o educador aprende ininterruptamente, ante o seu inacabamento. Logo, o gosto pela pesquisa é fator fundamental para que o profissional da educação possa desempenhar o seu papel enquanto mestre mediador entre os conhecimentos e o educando. Para Freire, é primordial “discutir com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1997, p. 33). Isso é pesquisa.

Relacionando esse aspecto ao mundo da educação no cárcere, é necessário pensar em sua aplicabilidade prática, visto que por vezes, a administração penal espera que os profissionais da educação contribuam para a manutenção do que, Godinho, Julião e Onofre (2020) entendem como “calma” na Unidade prisional e questionam como conciliar esse desejo de despertar o pensamento crítico com a necessidade, sentida por muitos operadores do sistema penal, de manter a ordem e a tranquilidade nas instalações prisionais.

Acrescenta-se isso, a lacuna existente nas bases legais que sustentam o modelo educacional da prisão - que deveriam balizar o trabalho pedagógico - com a desvalorização profissional que se mostra evidente através da falta de oferta de formações continuadas exclusivas para docentes desses contextos e o resultado será um cenário de profissionais desorientados e desestimulados a pesquisar meios e alternativas capazes de promover a criticidade do indivíduo e a curiosidade acadêmica.

As falas dos estudantes, Ícaro, Paulo e Dimas também revelam uma realidade educacional restrita, marcada pela limitação de acesso a materiais didáticos e à pesquisa, o que impacta diretamente na consolidação dos conteúdos e no desenvolvimento crítico dos educandos. Freire (2021) defende que a educação não pode ser um ato unilateral de transmissão, mas uma prática dialógica e mediada pelo mundo. Sem recursos adequados, a aprendizagem torna-se frágil, impedindo a formação de sujeitos críticos e ativos.

Ícaro afirma: “Ah não, não tem acesso à livro para fazer pesquisa”, enquanto Paulo destaca: “Antes eu podia trazer um livro, pelo menos um caderno, alguma coisa pra estudar dentro da cela”. Dimas complementa: “E aí a gente não pode fazer tarefa e às vezes o que aprende em uma aula já esquece na outra”. Essas falas ilustram a falta de oportunidade para revisar e aprofundar os conteúdos, o que compromete o aprendizado contínuo.





A restrição ao uso de materiais decorre, em grande parte, do controle rígido imposto para garantir a segurança. Os materiais não podem ser levados às celas, o que, segundo relatos docentes, visa minimizar os procedimentos de revista e reduzir o trabalho de revista realizados pelos policiais. Contudo, a ausência de regulamentação formal aponta que tais práticas podem ser mais discricionárias do que institucionais, suscitando questionamentos sobre a prioridade da segurança em detrimento ao direito à educação.

Nesse sentido, a pesquisa, considerada por Freire (1997) como central na construção do conhecimento, encontra no ambiente prisional barreiras significativas. Não se trata de negligência docente ou desinteresse discente, mas de um contexto restritivo que limita o acesso a recursos externos. Este cenário evidencia o desafio de equilibrar segurança e educação, sem reduzir o ensino a uma formalidade burocrática. Constata-se, assim, um claro distanciamento dos princípios freirianos no que tange a este aspecto.

### **Considerações finais**

O desejo que orientou esta pesquisa foi iluminar uma área frequentemente negligenciada, mas de inegável relevância social. A educação, em qualquer contexto, possui um potencial transformador capaz de combater desigualdades históricas e promover a emancipação. No ambiente prisional, essa potência se torna ainda mais evidente. Oferecer uma educação a pessoas privadas de liberdade significa criar oportunidades reais de reconstrução de trajetórias, e, sobretudo, possibilitar uma reintegração social mais justa e humanizada.

Os dados coletados fornecem um panorama abrangente da educação nas prisões, evidenciando tanto avanços quanto limitações estruturais e simbólicas. A análise revelou que, entre os cinco preceitos emancipatórios propostos, três demonstraram aproximações significativas na prática da Penitenciária Sul: a humanização e práxis educativa, o rigor metódico do professor e a integração entre ética e disciplina. Por outro lado, a valorização cultural dos educandos e a inserção da pesquisa como princípio educativo apresentaram distanciamentos notáveis, permanecendo distantes do ideal teórico freireano.

Esses achados sugerem que, apesar dos desafios substanciais presentes no contexto da privação de liberdade, existe um potencial efetivo para adaptar e ressignificar as práticas pedagógicas, aproximando-as dos princípios da Pedagogia Emancipatória. Esse processo exige uma reinvenção constante do fazer docente, que vá além do cumprimento burocrático, transformando a Educação de Jovens e Adultos em um espaço vivo de reconstrução identitária.

Dessa forma, torna-se imperativo que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam pensadas e adaptadas para responder às singularidades dos estudantes privados de liberdade, pois esta adaptação reafirma um compromisso com a justiça social, além do que, reflexões como esta, convidam a comunidade acadêmica, gestores e profissionais das áreas de Segurança Pública e Educação, a participarem de um debate ampliado, que extrapole os muros das instituições e repercuta na formulação de políticas públicas mais inclusivas e humanizadoras.



Trata-se de um movimento que exige coragem política e sensibilidade ética, além de uma profunda crença no potencial de transformação do ser humano.

Em última instância, esta pesquisa não se limita a apresentar dados ou análises. Ela constitui um testemunho de esperança ativa – o “esperançar” de Freire –, que se manifesta como verbo, ação consciente e ato político. Acreditar na capacidade transformadora da educação nas prisões é reconhecer que cada pessoa é mais do que a soma de suas faltas ou de suas sentenças. Cada educado é uma história em aberto, uma promessa de futuro, um sujeito de direitos e de possibilidades. É preciso acreditar!

### **Referências**

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1984. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm). Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 fev. 2023.

DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. INFOPEN – **Glossário do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNTVIMWl0Yz0tNDNmYy00YTc5LTJhOWUtNGNiNTRIMjdkNDhhliwidCI6ImViMDkwNDlwLTQ0NGMtNDNmNy05MWWYyLTRiOGRhNmJmZThIMSJ9>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Justiça no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

GROPPO, Luís Antônio. **A escola e a prisão no Brasil - do império à atualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

IRELAND, Tiago; CALACA, Wanderson. Educação em prisões: por uma pedagogia da liberdade. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 1, p. 119-136, 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 450 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ONOFRE, Elenice de Souza. **Educação em prisões: um olhar crítico sobre as políticas públicas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

ONOFRE, Elenice de Souza; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; GODINHO, Ana Paula da Silva. **Educação em prisões: políticas, práticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2020.

POLYDORO, Sandra Aparecida Fávero; AZZI, Roberta Gurgel. **Autorregulação da aprendizagem: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TUGENDHAT, Ernst; WOLF, Ursula. **Lógica e ética: textos de filosofia prática**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VIEIRA, Margarida de Fátima. **Educação no cárcere: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 2004.



## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

**Resumo:** Este artigo analisa as aproximações e distanciamentos da Pedagogia Emancipatória nas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinadas a pessoas privadas de liberdade na Penitenciária Sul, em Santa Catarina. Parte-se do pressuposto de que práticas emancipatórias podem coexistir com abordagens tradicionais, revelando as tensões inerentes à educação em prisões. A fundamentação teórica ancora-se em Paulo Freire, articulando conceitos emancipatórios. A metodologia qualitativa, de abordagem sócio-histórica, utilizou entrevistas semiestruturadas com professores, grupo focal com estudantes e análise documental. Os resultados indicam convergências nos aspectos relacionados à humanização das relações, rigorosidade metódica docente, ética e disciplina, mas apontam fragilidades na valorização cultural dos educandos e na inserção da pesquisa como princípio educativo. Conclui-se que, embora existam limitações estruturais e restrições próprias do ambiente prisional, há potencial para ressignificar a EJA como espaço de emancipação e transformação social, desde que se fortaleça o vínculo com a realidade dos estudantes e se superem práticas meramente instrumentais.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Pessoas Privadas de Liberdade; Pedagogia emancipatória.

## EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) PARA PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD: APROXIMACIONES Y DISTANCIAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA

**Resumen:** Este artículo analiza las aproximaciones y distanciamientos de la Pedagogía Emancipadora en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) destinadas a personas privadas de libertad en la Penitenciaría Sur, en Santa Catarina. Se parte del supuesto de que las prácticas emancipadoras pueden coexistir con enfoques tradicionales, revelando las tensiones inherentes a la educación en contextos carcelarios. La fundamentación teórica se ancla en Paulo Freire, articulando conceptos emancipadores. La metodología cualitativa, de enfoque sociohistórico, utilizó entrevistas semiestructuradas con profesores, grupo focal con estudiantes y análisis documental. Los resultados indican convergencias en aspectos relacionados con la humanización de las relaciones, el rigor metodológico docente, la ética y la disciplina, pero señalan fragilidades en la valoración cultural de los educandos y en la incorporación de la investigación como principio educativo. Se concluye que, aunque existen limitaciones estructurales y restricciones propias del ambiente penitenciario, hay potencial para resignificar la EJA como un espacio de emancipación y transformación social, siempre que se fortalezcan los vínculos con la realidad de los estudiantes y se superen prácticas meramente instrumentales.

**Palabras claves:** Educación de Jóvenes y Adultos; Personas Privadas de Libertad; Pedagogía Emancipatoria.

## YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) FOR PERSONS DEPRIVED OF LIBERTY: APPROXIMATIONS AND DISTANCES FROM EMANCIPATORY PEDAGOGY

**Abstract:** This article analyzes the approximations and distances of Emancipatory Pedagogy in Youth and Adult Education (EJA) classes aimed at people deprived of liberty at the Penitentiary South, in Santa Catarina. It assumes that emancipatory practices can coexist with traditional approaches, revealing the inherent tensions in prison education. The theoretical foundation is anchored in Paulo Freire, articulating emancipatory concepts. The qualitative methodology, with a socio-historical approach, included semi-structured interviews with teachers, a focus group with students, and document analysis. The results indicate convergence in aspects related to the humanization of relationships, methodological rigor of teachers, ethics, and discipline, but point out weaknesses in the cultural appreciation of students and in incorporating research as an educational principle. It is concluded that, although there are structural limitations and specific restrictions of the prison environment, there is potential to reframe EJA as a space for emancipation and social transformation, as long as the connection with students' realities is strengthened and merely instrumental practices are overcome.

**Keywords:** Youth and Adult Education; People Deprived of Liberty; Emancipatory Pedagogy.



**RECEBIDO EM:** 24 de setembro de 2024  
**APROVADO EM:** 21 de julho de 2025  
**PUBLICADO EM:** 22 de novembro de 2025

**SUGESTÃO DE CITAÇÃO:**

BITENCOURT, Vanessa Colares de; WAGNER, Flávia. Educação De Jovens E Adultos (Eja) Para Pessoas Privadas De Liberdade: Aproximações E Distanciamentos Da Pedagogia Emancipatória. **Revista Espirales**, v. 9, e-location: 2282886918, DOI: <https://doi.org/10.29327/2282886.9.1-18>.

**EDITORIA-CHEFE:** Tereza Spyer e João Barros II

**EDITORIA ADJUNTA:** Besna Yacovenco, Marina Magalhães Moreira e Orlando Bellei Neto

**EDITORIA EXECUTIVA:** Wemerson Augusto e Orlando Bellei Neto

**REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO:** Alessandra Renata de Melo Teixeira e Geraldine Regino Castro

**OBSERVAÇÃO:** O manuscrito foi originalmente submetido para o Dossiê Temático “O legado de Paulo Freire na América Latina e Caribe”. No entanto, em função dos prazos editoriais, foi publicado na modalidade de fluxo contínuo, dentro do regime de publicação contínua da revista.

A REVISTA ESPIRALES É APOIADA E FINANCIADA POR: