

## Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, suas experiências e relações com o processo educacional: um olhar a partir das proposições Freireanas

Wederson de Souza Gomes 

Regina Magna Bonifácio de Araújo 

---

### Resumo

---

O presente artigo pretende analisar os sentidos que os indivíduos privados de liberdade atribuem à educação, considerando as contribuições de Paulo Freire. Tendo em vista que essa ação educacional está inserida na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tratar-se-á dos desafios e entraves enfrentados pela EJA após a promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). Os debates acerca das especificidades de currículo, formação de professores e subjetividades dos sujeitos nortearão as discussões, haja vista que dentre os muitos desafios impostos à EJA, acreditamos que estes sejam alguns dos maiores problemas para a promoção de uma educação mais significativa a quem se encontra privado de liberdade. Desenvolver-se-á algumas considerações e análises sobre as respostas aos questionários, dispositivos utilizados na pesquisa, à luz do que propõem autores que se debruçaram sobre as proposições freireanas, a Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, bem como dos dados que se encontram disponíveis no Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SIDESPEN. A experiência pedagógica realizada numa unidade prisional atrelada às questões colocadas aos apenados permitiu vislumbrar que os discentes têm a aceção de que a educação é um dos instrumentos possíveis à ressocialização e à sua emancipação como ser no mundo.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; educação prisional; currículo EJA; Paulo Freire.

## **Subjects of youth and Adult Education in the prison system, their experiences and relationships with the educational process: a view from Freire's propositions**

**Wederson de Souza Gomes**

**Regina Magna Bonifácio de Araújo**

### ***Abstract***

---

This article intends to analyze the meanings that individuals deprived of liberty attribute to education, considering Paulo Freire's contributions. Bearing in mind that this educational action is inserted in the Youth and Adult Education modality, it will deal with the challenges and obstacles faced by EJA after the enactment of the Federal Constitution (1988) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9394/96). Debates about the specificities of the curriculum, teacher training and subjects' subjectivities will guide the discussions, given that among the many challenges imposed on EJA, we believe that these are some of the biggest problems for promoting a more meaningful education for those who find themselves deprived of liberty. Some considerations and analyzes will be developed on the answers to the questionnaires, devices used in the research, in the light of what authors propose who have focused on Freire's propositions, the Education of Youths and Adults deprived of liberty, as well as the data that have been collected. are available in the Information System of the National Penitentiary Department – SIDESPEN. The pedagogical experience carried out in a prison unit linked to the questions posed to the convicts allowed us to glimpse that the students have the meaning that education is one of the possible instruments for resocialization and their emancipation as a being in the world.

**Keywords:** youth and adult education; prison education; EJA curriculum; Paulo Freire.

## **Introdução**

Ao refletirmos sobre os momentos políticos vividos nos últimos 6 anos, desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, a partir de uma perspectiva freireana e considerando que ao longo desse século os direitos fundamentais de homens e mulheres veem sendo ressignificados, mergulhamos numa profunda reflexão sobre os direitos das pessoas encarceradas, privadas de liberdade e de tudo o que lhes é negado como seres humanos e cidadãos. Quando refletimos sobre a vida e existências dessas pessoas, várias questões emergem na discussão: as políticas de execução penal e as políticas de educação são algumas delas. Embora este não seja um tema novo é preciso considerar o número restrito de pesquisadores/as e instituições que se dedicam e promovem esses debates considerando os aspectos ideológicos, políticos e sociais da temática e que envolvem a sociedade contemporânea e seus múltiplos desafios.

Ao tratarmos da EJA e de sua oferta em distintos locais, dentre eles o sistema prisional, se faz necessário ampliarmos nossos olhares para a compreensão de que o serviço educacional não se efetiva apenas com a sua promoção para crianças e adolescentes. É preciso considerar jovens, adultos e idosos que ainda não frequentaram esses serviços ou deles foram excluídos e no impacto que a formação dessas pessoas tem sobre a sociedade.

Neste texto destacaremos uma pesquisa realizada com adultos privados de liberdade e sobre a percepção que os mesmos têm da educação e de seus projetos de vida. Em nosso entendimento, a privação de liberdade não pode e nem deve compreender a privação de direitos. A essas pessoas foi negado o direito de ir e vir, mas os demais estão garantidos por lei, e dentre eles o de receber educação básica. É lamentável que muitos não pensem assim, e que a educação para jovens e adultos encarcerados seja ainda considerada imerecida para quem infringiu as leis. Trabalhamos na perspectiva sinalizada pelas Nações Unidas que advogam a educação nas instituições penitenciárias como um direito de todos e todas e ao longo da vida. Também convidamos ao diálogo Paulo Freire que formulou uma pedagogia que se inspira em diferentes correntes filosóficas e que acreditava que práticas educativas populares deveriam ocorrer em diferentes contextos e situações, como “um instrumento para a descoberta e transformação, pelos oprimidos, de sua situação de opressão (...) (PALUDO, 2016, p. 140).

Desenvolveremos ao longo deste texto as nossas compreensões acerca dos desafios enfrentados pela EJA após o ano de 1988 para em seguida apresentarmos os resultados obtidos com a investigação junto aos detentos de uma unidade prisional. A intencionalidade que gerou este artigo é construir um diálogo com Paulo Freire na análise das respostas dadas ao questionamento do que a educação representa para aqueles que se encontram privados de liberdade.

## **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós 1988**

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade própria (LDB, Lei nº 9394/96, Art. 37). Ela representa a oportunidade de inserção tanto na vida escolar quanto na vida profissional.

No Brasil, a educação de pessoas adultas existe desde o século XVI, mas a garantia do direito a EJA no sistema penitenciário só foi possível a partir da Lei de Execuções Penais nº 7.210/84, assinada em julho de 1984 e que indicava como um dos objetivos a promoção de educação e ressocialização da população carcerária. Ao enfatizar a educação prisional na modalidade EJA busca-se que os leitores tenham a aceção de que além dos obstáculos que se impõem à EJA, há também as vicissitudes do exercício educacional em uma instituição prisional, cujas práticas pedagógicas precisam contemplar regras e especificidades de uma instituição prisional.

A Constituição Federal promulgada no ano de 1988 significou o início de um novo paradigma educacional para o país, sobretudo ao assegurar a educação como um direito de todos e um dever do Estado, como instrumento para o exercício da cidadania<sup>58</sup>. Tratou-se de um marco histórico importante, visto que por vários séculos – durante todo o período colonial e mesmo após a emancipação política em 1822 – o Brasil adotou políticas educacionais excludentes que terminaram por marginalizar os segmentos sociais mais vulneráveis. É inegável o fato de que a nova Constituição Federal representou um avanço no campo educacional, contudo faz-se necessário ressaltar que muitos têm sido os desafios para a promoção de uma educação plural, de qualidade e que contemple os mais diversos sujeitos da EJA e brasis existentes em um imenso Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos tem ocupado papel marginal junto ao poder público mesmo após o processo de redemocratização do país. Segundo informa Machado (1998), no decurso da década de 1990 foram inúmeros os reveses enfrentados no campo da EJA, especialmente porque a adoção de políticas de cunho neoliberal terminava por instituir parcerias que beneficiavam instituições e empresas privadas que não tinham preocupação com a alfabetização.

A própria ação governamental explicitava o caráter marginal reservado à EJA, como se observou na fala do então Ministro da Educação e do Desporto, Murilo Avellar Hingel, no ano de 1993, em que ele declarou que a criança era a maior preocupação do Plano Decenal de Educação para Todos (MACHADO, 1998). A fala contrariava o princípio constitucional expresso no artigo 60 das Disposições Constitucionais e Transitórias no qual o Governo federal

---

<sup>58</sup> BRASIL, 1988. Art. 205 da Constituição Federal.

e toda a sociedade civil deveriam atuar para a “erradicação”<sup>59</sup> do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental no Brasil ao longo dos dez primeiros anos<sup>60</sup>.

Apesar da enorme mobilização dos diferentes entes federados e dos movimentos sociais no processo de elaboração da LDB, à EJA ficou relegado os cursos e exames supletivos, além da redução da idade mínima para prestar os exames. Em alguma medida, a redução da idade para realização do exame supletivo configurava um estímulo para o abandono do ensino regular e conseqüente prestação dos exames. Paulatinamente observou que os avanços conquistados a partir da Constituição Federal e da LDB contrastavam com “políticas de ajuste macroeconômico e a redefinição do papel do Estado” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199).

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) não operou de forma distinta, haja vista que excluiu as matrículas de EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam ter acesso aos recursos (CARVALHO, 2014). Somente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, em 2007, que todas as etapas e modalidades da Educação Básica passaram a ser consideradas para a destinação de verbas, incluindo a EJA. A despeito da inclusão da modalidade para recebimento de recursos do fundo público, Carvalho (2014) chama a atenção para o fato de que foi estabelecida a limitação de um percentual máximo de 15% dos recursos do FUNDEB para a EJA.

À EJA sempre faltou políticas públicas e ação do poder público com ênfase em suas singularidades. Sobre esse aspecto ressalta-se a ausência de um currículo específico que compreenda a pluralidade de sujeitos da EJA, além da falta de formação específica e continuada aos docentes que atuam na modalidade (DI PIERRO, 2005). Decerto que os desafios da EJA não estão circunscritos apenas a esses dois problemas, contudo eles evidenciam o papel marginal ocupado pela EJA no amplo espectro da educação brasileira, assim como dos entraves para uma educação cidadã ao longo da vida, tal como foi proclamado pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos<sup>61</sup> - CONFINTEA - em Hamburgo no ano de 1997 (JARDILINO; ARAÚJO, 2015) e como foi defendida por Freire ao longo de mais de seis décadas. Ao desconsiderar os múltiplos sujeitos e suas singularidades, o poder público e, por conseqüência, o próprio docente no exercício da prática pedagógica, terminam por promover práticas de ensino e aprendizagem desconectadas da realidade daqueles indivíduos;

---

<sup>59</sup> O uso do termo erradicação para solucionar o elevado índice de analfabetismo tem uma conotação bastante negativa e não é adequado quando estamos debatendo Educação de Jovens e Adultos. Isso porque ele traz implícita a aceção de que o analfabetismo é uma erva daninha ou até mesmo uma doença. Tendo em vista a complexa condição histórica do acesso educacional no Brasil, o termo demonstra o imaginário negativo sobre essa modalidade de ensino, imaginário esse que a presente proposta não compartilha.

<sup>60</sup> BRASIL, 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988\\_04.06.1998/art\\_60\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_04.06.1998/art_60_.asp)> Acesso: 28/09/2020.

<sup>61</sup> As instâncias de debate democrático para a promoção de uma Educação de Jovens e Adultos se desenvolvem nos mais amplos segmentos da sociedade. Os fóruns de EJA, a nível municipal, estadual, nacional e internacional têm sido espaços de discussão e compromisso para o campo da EJA. Parte significativa das políticas públicas empreendidas para a EJA é resultante das lutas sociais por essas instâncias (JARDILINO; ARAÚJO, 2015).

e que somados esses aspectos contribuem para a construção de um ensino pouco atraente, a constante evasão, retirando daqueles sujeitos a possibilidade de exercer sua cidadania plena. Há que se salientar que a ausência curricular específica contraria, inclusive, aquilo que está assegurado pelo art. 4º, inciso VII da LDB que define a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”<sup>62</sup>.

Alguns problemas se potencializam quando analisamos a EJA com enfoque nas práticas pedagógicas no sistema prisional, em particular porque a educação enquanto mecanismo de reinserção social nem sempre foi um consenso nos diferentes estados do Brasil. Segundo Julião (2009, p.65), “poucos são os estados da federação que instituíram uma prática de educação na prisão”, não obstante a ação desordenada e, por vezes, improvisada em alguns estados. Essa também é a percepção de Ireland (2011), em que o autor chama a atenção para os poucos projetos específicos destinados aos discentes da EJA em sistema prisional. Um problema que perpassa todo o sistema educacional e alcança as universidades, tendo em vista a incipiente produção acadêmica sobre o tema, bem como dos currículos das licenciaturas em geral.

Em nível pedagógico, tanto a EJA quanto a educação em prisões sofrem da falta de projetos e pessoal próprios – projetos político-pedagógicos e educadores com uma formação específica para trabalhar com o público jovem e adulto e o público encarcerado. Cobra-se da universidade uma ação específica voltada para a formação de educadores e gestores e para o desenvolvimento de pesquisa sobre as diversas dimensões da ação educativa (IRELAND, 2011, p. 31).

Quando analisamos os números de encarcerados no Brasil até o ano de 2022, torna-se ainda mais evidente as considerações do autor, especialmente pelo fato de que o Brasil detém hoje a 3ª maior população carcerária do mundo, ficando atrás apenas de países como os Estados Unidos da América e a China. Segundo dados do Sistema de Informação do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN), em dezembro de 2022 a população carcerária do Brasil era de 909.061<sup>63</sup> mil pessoas. Desse total, 44,5% são provisórios, ou seja, ainda não foram condenados. Levantamento feito entre julho e dezembro de 2022, do total de

---

<sup>62</sup> BRASIL, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: Acesso em 20/09/2020

<sup>63</sup> É importante destacar alguns detalhes sobre esse número, haja vista que 362.547 se encontravam em regime fechado; 133.408 em regime Semiaberto; 25.137 em regime aberto; 222.558 eram presos provisórios; 250 se encontravam em atendimento ambulatorial e 4.109 em Medida de Segurança. Os números não alteram a incapacidade do Estado em adotar medidas de controle da criminalidade, bem como da reinserção social desses cidadãos. Contudo, a segmentação desses números é indispensável para que possamos compreender que o número total não corresponde efetivamente à necessidade de escolas em instituições prisionais.

642.638 presos em celas físicas, em prisões estaduais<sup>64</sup>, 16,18% frequentavam classes da EJA, ou seja 103,954 detentos. Desses, 15.775 estavam em classes de alfabetização, 56.421 em turmas do Ensino Fundamental e 29.122 em turmas do Ensino Médio. O Ensino Médio contava com 2.154 alunos e os Cursos Técnicos com 482. Em atividades não escolares encontramos um maior número de alunos, ou seja 743.974. Frequentando atividades de capacitação foram registrados 22.181 detentos, em atividades complementares 527.621 e em remição pela leitura, cerca de 184.026. No site em que esses dados são publicados (SIDESPEN), não há qualquer especificação sobre os tipos de atividades complementares ou mesmo de capacitação profissional.

Os números são preocupantes, sobretudo quando se observa que 72.196 desses apenas estão matriculados nas etapas de alfabetização e Ensino Fundamental, reiterando que a população carcerária é composta em sua maioria por pessoas com baixa escolaridade, composta por pardos e negros (IRELAND, 2011, p.29). Segundo Ireland (2011), esse percentual elevado de pardos e negros em instituições brasileiro encontra suas raízes no longo período escravista que o Brasil viveu, tanto no período colonial quanto o imperial. Após quatro séculos de escravidão, a população negra foi abandonada à própria sorte, sem que o Estado empreendesse ações para lhes oferecer formação e inserção social. A Ditadura Militar também contribuiu para o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais, uma vez que acentuou a concentração de renda da população mais rica e violou os direitos da maior parte da população. Nesse sentido, o autor destaca que até mesmo a evolução dos processos democráticos tem sido um fator determinante em todo esse percurso, visto que o próprio sistema jurídico termina por se submeter às pressões econômicas, além de favorecer os mais ricos em detrimento dos mais pobres.

A proposição e efetivação de políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos privados de liberdade tende a contribuir para a melhoria dos níveis de escolaridade dos apenados, além de sua reinserção social. Ireland (2011, p.29) aponta que a baixa escolaridade é um dos fatores de exclusão dos jovens da atividade econômica. O elevado número de jovens (18 a 29 anos) privados de liberdade retira um percentual significativo da população economicamente ativa do mercado de trabalho e termina por deixar ainda mais precários os serviços de saúde, segurança pública, lazer, visto que onera os cofres públicos e dificulta o investimento em outras áreas. Ainda que haja um alto grau de reincidência desses apenados na vida criminal, a proposição de projetos políticos pedagógicos adequados à realidade prisional pode ser um meio de conseguir atenuar os efeitos da marginalização dos apenados.

---

<sup>64</sup> As prisões estaduais são as que detém o maior número de presos em cela física, com o número de 642.638, contra a prisões federais que possuíam no período entre julho a dezembro de 2022 o número de 499 detento. Cerca de 99% das instituições prisionais ficam sob a administração dos Estados.

Há um segundo aspecto da discussão que tem se tornado objeto de preocupação entre os estudiosos da EJA: o seu processo de juvenilização. Assim como tem ocorrido nas escolas regulares, que cada vez mais jovens têm procurado a educação no turno noturno antes destinado aos adultos, os jovens são hoje uma parcela significativa do sistema prisional brasileiro. A presença massiva de jovens de baixa escolaridade em instituições prisionais denota que apesar da universalização do ensino promovido pela Constituição Federal em 1988 ainda existem problemas na Educação Básica regular que exigem um olhar mais atendo do poder público, bem como das pesquisas acerca da temática. Como informam Jardimino e Araújo (2015, p.181), são escassos os trabalhos que mergulham na trajetória pregressa desses jovens e busquem identificar elementos que permitam compreender a sua chegada precoce à EJA.

Consideradas todas essas variáveis, observa-se que os desafios impostos à EJA, sobretudo em instituições prisionais, ainda são elevados, especialmente com o aumento exponencial de encarcerados no Brasil. Nesse sentido, o debate proposto por este artigo considera os aspectos sobre a relação que os indivíduos privados de liberdade estabelecem com a educação no espaço escolar prisional. Compreendemos que revisitar Freire e dialogar com o seu pensamento é uma condição necessária ao se discutir a educação na dimensão cidadã.

### **A emergência de conhecer e repensar a prática pedagógica em uma escola prisional**

A educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade sofre de limitações similares às da EJA quando realizada em outros contextos. Entender a educação em prisões como parte integrante da educação de adultos é importante politicamente para reforçar políticas públicas e por ser parte de um movimento que tem potencial de trazer benefícios mais amplos (IRELAND, 2011, p.30).

O excerto supracitado busca demonstrar as contradições entre aquilo que está assegurado na legislação e as dificuldades enfrentadas para a efetivação dessas políticas. Ireland (2011) defende a necessidade de um olhar mais cuidadoso sobre a EJA, haja vista os entraves que têm circundado a modalidade desde a promulgação da Constituição Federal e da LDB. Uma das contribuições da pedagogia freireana é a compreensão da dimensão política do ato de ler que nos levar a refletir que não há como separar o ato de educar de uma concepção política de ser humano, de sociedade e de humanidade (FREIRE, 2020).

As questões postas no presente ensaio são resultantes de pesquisa desenvolvida em uma instituição prisional ligada à Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – Região dos Inconfidentes, Minas Gerais. A experiência oportunizou acompanhar as atividades pedagógicas empreendidas bem como compreender as especificidades para o desenvolvimento de atividades nesses espaços. Foram observadas as atividades da pedagoga, dos docentes, além dos próprios apenados. Com isso, o ensejo da investigação foi de entender quais os sentidos

que os apenados atribuíam à educação, como eles se apropriavam daquela experiência e suas expectativas em relação ao conhecimento adquirido em uma escola prisional.

Para uma melhor compreensão acerca dessas variáveis fizemos uso de um questionário exploratório com um total de dezessete questões. O recurso metodológico visou mapear se os indivíduos daquela instituição entrevistam os conteúdos ministrados e o próprio espaço educacional em si como um meio de exercício de cidadania. O questionário tinha 17 questões, sendo que 12 dessas questões são objetivas e a análise empreendida será do ponto de vista quantitativo. As 05 demais questões são discursivas e têm por finalidade compreender as subjetividades e relações dos diferentes sujeitos da pesquisa com o fenômeno educacional. Há que se ressaltar que não haverá enfoque nas respostas de forma individual, uma vez que o intento da proposta é identificar similaridades de trajetórias seguindo as proposições de Franco (2005) e, também, aquilo que tem sido observado pela literatura sobre o assunto.

A ausência de um currículo e materiais didáticos próprios à EJA prisional foi algo que se pode perceber durante as observações. Na unidade educacional em que se desenvolveu a pesquisa tinha alguns poucos livros didáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos. Os livros eram de anos anteriores e, por vezes, serviam para nortear o planejamento semestral de alguns dos professores. Em geral, os professores elaboravam o seu planejamento pedagógico e esses eram remetidos à Analista de Educação.

Mayer (2006) traz à luz algumas considerações sobre como é entrevisto o papel da educação para pessoas privadas de liberdade:

a educação na prisão tem uma porção de justificativas (explícitas) e preocupações: garantir um mínimo de ocupação para os internos (ter certeza de que a segurança e a calma estejam garantidas), oferecer mão de obra barata para o mercado de trabalho, quebrar o lado ruim da personalidade e construir um novo homem e uma nova mulher, apresentando atitudes e comportamentos religiosos, oferecer ferramentas para a vida externa, reeducar, reduzir a reincidência etc. (MAYER, 2006, p. 19).

O autor tem uma visão crítica acerca dessas considerações por entender a educação enquanto direito dos indivíduos. Por isso, ele compreende que a oferta de educação é um meio de reconstituir significados, bem como oportunizar uma mudança de comportamento por parte dos apenados. A ausência de instrumentos específicos para a atuação docente com indivíduos privados de liberdade é criticada, haja vista que demonstra o descaso com algo que é uma conquista constitucional. Freire (2002) nos convida a pensar sobre a nossa construção como seres históricos, firmados numa dimensão material, mas também considerarmos as nossas relações, o mundo social, atravessado por outros elementos como raça, sexo, classe.

Tanto Mayer quanto Freire compartilham a perspectiva de que é necessária uma educação que produza sentido e promova mudança, daí a necessidade de utilizar recursos pedagógicos adequados à realidade dos discentes privados de liberdade. A educação em uma

instituição prisional deve ter como finalidade a reinserção social de um indivíduo crítico acerca de sua vida e de seus atos, capaz de promover mudanças em si e na comunidade a qual pertence (FREIRE, 1983). De forma similar, Julião (2009, p.66), ao apresentar considerações sobre uma proposta de educação em sistema prisional, assevera que a educação em presídio tem por finalidade coibir a ociosidade – trabalhando para evitar futuras reincidências criminais –, além disso, oferecer ao apenado uma melhora na sua formação escolar e conseqüentemente ampliar as suas possibilidades de inclusão no mercado de trabalho. A institucionalização nacional de políticas de educação para as instituições prisionais atuará como um mecanismo de mudança do imaginário cultural da prisão.

Essa transformação de imaginário exige que o processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos esteja alinhado àquela realidade e suas especificidades. Tomo emprestadas algumas considerações de Freire (2002) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* que traduzem adequadamente a necessidade de se considerar as singularidades dos apenados para a promoção de práticas pedagógicas que contemplem a sua realidade.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência da minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da possibilidade de minha ausência na construção da própria presença (FREIRE, 2002, p. 23).

O reconhecimento do inacabamento dos indivíduos privados de liberdade, assim como de suas heranças culturais, políticas e sociais é um passo importante no processo de construção de conhecimento. Muitos dos apenados possuem uma vida pregressa arraigada de experiências. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida não podem e nem devem ser desprezados, visto que eles são parte constituinte do indivíduo. Como salienta Freire (2002), o indivíduo pode ser condicionado dado ao fato de que ele não é um ser determinado. É em decorrência da possibilidade de adaptação e mudança ante as circunstâncias que o indivíduo se transforma. Quando a produção de conhecimento se descola da realidade dos discentes acaba por comprometer todo o processo educacional. A ausência de um currículo e aporte pedagógico adequados termina por colocar o docente em uma condição vulnerável no planejamento e preparação de suas aulas.

Arroyo (2010) traz à luz os problemas decorrentes da ausência de políticas educacionais que atendam às necessidades dos educandos. Segundo o autor, as últimas décadas foram marcadas pela prevalência de uma ideal de escola única, no qual os percursos,

currículos e métodos de avaliação não contemplam as diferenças dos sujeitos, fazendo apenas homogeneizá-los. Essa acepção de unicidade e igualdade é problemática, pois ao ignorar as diferenças sociais, culturais e econômicas dos vários sujeitos, há uma resignificação e perpetuação das desigualdades. Trata-se de um ideário de educação “sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora” (ARROYO, 2010, p. 88). Por fim, fracassadas as políticas universalistas, os sujeitos que não se encaixam no padrão de unicidade passam a ser enxergados como excluídos e, por consequência, começam a demandar políticas inclusivas. São os oprimidos na acepção de Freire (2005), os “esfarrapados do mundo” a quem Freire dedicou o livro *Pedagogia do Oprimido*.

Esse ideário universalista ganha contornos mais complexos quando analisados na perspectiva da EJA, uma vez que são sujeitos de idades distintas, com trajetórias plurais e com objetivos distintos acerca da educação. O mesmo prevalece para os indivíduos privados de liberdade, com o agravante de que as propostas pedagógicas em uma instituição prisional devem privilegiar uma educação que oportunize aos apenados a reinserção social e exercício de cidadania tanto no período em que estiver na prisão quanto após a conquista de sua liberdade do cárcere. E esse diálogo pressupõe uma ação libertadora, que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a situação real de cada um e cada uma (Freire, 2005).

Um ponto essencial ao privar um indivíduo de sua liberdade é a sua retirada da convivência social normal e transferência para uma instituição adequada a esse fim com o objetivo de afastá-lo e isolá-lo da sociedade. Esse processo torna as suas relações ainda mais complexas e sua leitura do mundo passa a acontecer a partir daquelas novas vivências, não obstante o fato de que o mundo tal como ele conhecia vai se modificar significativamente (IRELAND, 2011, p. 20). O desenvolvimento educacional nesses espaços precisa estar em sintonia com essa nova realidade imposta, o que significa demonstrar os imperativos decorrentes do exercício docente naquele espaço em consonância com práticas de aprendizagem cidadã (FREIRE, 2020).

Retorno às proposições de Freire desenvolvidas em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*, no qual o autor defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p.9). Ao propor suas atividades, é indispensável que o professor conheça um pouco acerca da vida de seus discentes. Resgatar a trajetória escolar e seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos pode funcionar como um importante mecanismo para entender as aspirações e sentidos que os apenados atribuem aos conhecimentos educacionais. Ainda que os discentes possuam baixa escolaridade, atividades relacionadas à vida profissional também

podem fornecer estratégias para um processo formativo mais significativo. Daí a urgência de se desenvolver ações e pesquisas que contemplem a Educação de Jovens e Adultos, assim como da EJA em instituições prisionais, preparando melhor os sujeitos envolvidos em todo o processo<sup>65</sup>.

### **Os sentidos da educação: a visão dos apenados sobre a educação em uma escola prisional**

Uma das questões que gerou inquietação e conseqüentemente conduziu à produção do presente ensaio foi a aceção de que, em sua grande maioria, os indivíduos privados de liberdade tiveram o direito à educação negado na idade apropriada. A literatura sobre a educação oferecida às pessoas jovens e adultas privadas de liberdade que serve de aporte teórico ao nosso trabalho tem demonstrado isso. Segundo Almeida e Santos (2016), a negligência do Estado em assegurar o direito à educação tal como define a Constituição Federal e a LDB pode ser entendida como um fator que contribui para o elevado número de pessoas encarceradas. A perspectiva dos autores é de que existe uma dívida do Estado para com os segmentos mais vulneráveis da sociedade que se encontram encarcerados e que o poder público falhou em oferecer as condições de acesso e permanência desses sujeitos na escola. O mesmo é observado em Silva e Moreira (2001, p.99), em particular quando asseveram que a atuação do Estado para elevar a escolaridade dos presos pode ser compreendida como uma ação reparadora ante a um direito que lhes foi negado.

Almeida e Santos (2016, p.921) chamam a atenção para o elevado número de afrodescendentes encarcerados no Brasil, salientando que essa população é a que menos acesso tem à escola ao longo da vida. A predominância das populações negra, parda e pobre encarceradas é estatisticamente incontestável, sobretudo ao apresentar os dados disponíveis no SEDESPEN. Ainda que este sistema não apresente as informações étnico-raciais no que concerne à escolaridade desses sujeitos, os trabalhos que têm versado sobre a temática têm demonstrado que os afrodescendentes representam o maior segmento carcerário, assim como são os negros e pardos aqueles que possuem a escolaridade mais baixa nos presídios (JULIÃO, 2011). No conjunto de questões presentes no questionário não incluímos a etnia como uma questão a ser respondida, contudo observou-se no decurso da investigação que os discentes matriculados nas turmas eram majoritariamente pardos e negros.

Conhecidas as limitações impostas à Educação de Jovens e Adultos e sabendo que esses desafios se ampliam em escolas prisionais, uma investigação a respeito dos sentidos que os apenados atribuem à educação tornou-se um norte no decurso da investigação. Enquanto

---

<sup>65</sup> Ireland (2011) defende que a reformulação da educação em presídios exige o engajamento dos discentes apenados, docentes que atuam na área e, também, de agentes penitenciários, direção da instituição e demais agentes do processo.

sujeitos do processo de conhecimento, esses indivíduos têm aspirações específicas e variadas ao retornar à escola. A remição da pena com as horas de estudo, bem como uma recolocação no mercado de trabalho, ou a melhoria dos níveis de escolaridade são algumas das motivações entre os apenados (ONOFRE, 2011). As questões do questionário foram construídas com a intenção de apreender as relações que os apenados estabeleciam com o ensino, num contexto de privação de liberdade. Doze apenados responderam a um total de 17 questões apresentadas no questionário. Tratava-se de alunos matriculados no Ensino Fundamental, entre o sexto e o nono ano, e no Ensino Médio. Desses, 5 alunos estavam em regime semiaberto e os outros 7 em regime fechado, contudo as atividades educacionais para ambos os grupos eram desenvolvidas na instituição prisional. Ademais, todos os discentes que responderam ao questionário se encontravam na instituição havia menos de dois anos, além de que nenhum deles tinha estudado em uma escola prisional antes daquela ocasião. Sobre observar alguma diferença entre a escola regular e a escola prisional, seis responderam que não viam diferenças, cinco responderam considerar diferente; um dos questionários teve as duas questões marcadas e por isso desconsideramos a resposta para esse apenado.

Algumas das repostas que coletamos nos questionários nos oportunizaram conhecer características, ainda que gerais, dos discentes matriculados na escola prisional. Outras nos possibilitaram compreender como o coletivo dos doze apenados vislumbra a relação com o processo educacional, e que passaremos a apresentar. A primeira indagação feita visava saber se os apenados consideravam a escola/educação como algo importante para o indivíduo; já a segunda questão, no mesmo sentido, questionava os alunos para saber se eles compreendiam a escola como um espaço de transformação cidadã. As duas questões tinham como opção de resposta sim ou não e, nesse caso, 100% dos apenados responderam positivamente as questões. Ainda que o número de questionários seja tímido, é inequívoco que a educação é vista pelos apenados da instituição como uma possibilidade de transformação. Uma transformação que na proposição de Freire (2002; 2005) precisa, necessariamente, ser emancipadora, revolucionária e redentora do humano.

A terceira questão era sobre o porquê dos ditos alunos terem retomado os estudos em uma escola prisional e trazia as seguintes opções: 1) remição da pena e antecipação da liberdade condicional; 2) remição de pena e oportunidade de aprender mais; 3) aprendizado e melhoria da minha qualificação educacional e profissional. É válido salientar que remição de pena para os indivíduos privados de liberdade foi instituída por meio da Lei nº 12.433/2011 (BRASIL, 2011), que modificou a Lei nº 7.210/1984, de Execuções Penais (BRASIL, 1984), concedendo a remição de pena a todos os apenados que desempenhassem atividades educacionais. O novo artigo 126º da Lei de Execução Penal assegurou ao apenado, seja em regime fechado ou semiaberto, a remição de um dia de pena para cada doze horas de frequência escolar; essas doze horas devem ser divididas em pelo menos três dias da semana.

As respostas ao questionário reiteraram algo que era uma máxima entre os apenados no decurso da observação pedagógica: a remição de pena era um fator determinante para a maioria dos discentes retomarem os estudos. Tendo em vista que a segunda e terceira opção versavam sobre qualificação educacional, onze dos discentes se interessavam pela remição de pena, mas consideravam a melhoria de escolaridade como um fator positivo. O mesmo se observa na questão quatro e dez, cuja pergunta buscava saber se o retorno à escola poderia auxiliar no processo de ressocialização, contribuindo em suas vidas. Assim como ocorrera nas duas primeiras questões, a totalidade dos discentes que responderam ao questionário entendia que sim.

A quinta questão foi elaborada com o intento de observar se houve algum problema de incompreensão das questões anteriores. Por isso, indagamos que “se de acordo com os conteúdos de Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física aprendidos”, os apenados consideravam que a escola era um espaço de promoção de cidadania. O objetivo era reafirmar se os alunos estavam cientes da educação como expressão do exercício de cidadania, assim como se as disciplinas tinham o mesmo significado. Novamente a totalidade dos apenados respondeu positivamente, demonstrando que eles estabelecem certa correlação entre educação e cidadania. Uma cidadania ameaçada pelas perdas de direitos e conquistas sociais que Freire já vislumbrava tempos atrás (FREIRE, 1967).

Duas outras questões contribuíram para compreendermos a relação dos apenados com a educação e demonstraram não haver incompreensão ou incoerência sobre as questões anteriores. A questão quatorze indagava quais as expectativas dos discentes com os conteúdos que estavam aprendendo na escola prisional. Foram dadas quatro opções aos alunos, sendo que apenas um dos apenados respondeu que o intento era “compreender melhor o mundo que vivo”; três deles responderam que desejavam “conseguir um bom emprego quando cumprir minha pena”; oito apenados responderam “conseguir me organizar e definir novos planejamentos”. Nenhum dos apenados escolheu a opção “não considero que as disciplinas possam contribuir muito para minha vida fora da prisão”.

O que se denota com as respostas é que esses apenados tinham uma relação positiva em relação ao ensino e consideravam que aqueles aprendizados contribuiriam positivamente em seu futuro. As respostas às questões objetivas demonstram que a educação ocupa um espaço de mudança entre eles e que estavam desenvolvendo novos conhecimentos. Uma das preocupações com a construção do questionário foi de que as questões fossem de fácil compreensão, assim como buscamos trazer indagações com conteúdos similares. Intentava-se entrever se não aconteceriam problemas de contradição ou interpretação das respostas, o que acabou não acontecendo. Ainda que com um pequeno grupo, pode-se perceber a necessidade da manutenção das escolas prisionais, bem como das melhorias de condição de ensino àqueles

sujeitos, o que contrapõe a um descompromisso com o desenvolvimento humano e o desprezo por uma educação que se preocupe com a emancipação e formação autônoma e cidadã de cada brasileiro, que observamos por parte do Estado.

### **Considerações**

A promoção de uma educação que contemple as especificidades e necessidades de indivíduos (FREIRE, 1989) e, em especial, aqueles privados de liberdade ainda é um desafio à sociedade brasileira. Observou-se que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino específica, passou por grandes desafios e ainda enfrenta dificuldades com a ausência de currículo próprio, formação adequada aos docentes e até mesmo de financiamento. A ausência de um olhar atento às necessidades da EJA tem conduzido ao desenvolvimento de ações universalistas e que tornam a educação menos atraente a esses sujeitos tão plurais. “É uma pena que o caráter socializante da escola. O que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (FREIRE, 1989, p. 49)

A educação em presídios passa por maiores entraves, uma vez que a atuação nesses espaços exige que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que permitam ao apenado se conscientizar acerca da educação como exercício de cidadania. As matrículas em instituições prisionais ainda são uma realidade pouco expressiva, o que contraria a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, a experiência pedagógica do estágio atrelada às questões colocadas aos apenados permitiu vislumbrar que os discentes têm a aceção de que a educação é um dos instrumentos possíveis à ressocialização. Por meio da educação eles vislumbram a possibilidade de atenuar o tempo de permanência na prisão e de conquistar uma nova colocação profissional. Portanto, tal como outros autores que serviram de aporte teórico, defendemos, fundamentados em Freire, a emergência do poder público em desenvolver políticas públicas que atendam as demandas da EJA aos indivíduos privados de liberdade, entendendo que isso propiciará melhorias a esses sujeitos e a própria sociedade. Temos ciência de que a educação é espaço de disputa de projetos de desenvolvimento da sociedade, mas acreditamos nas mudanças e numa formação política transformadora, coo nos inspirou o mestre Paulo Freire.

### **Referências**

- ALMEIDA, J. G.; SANTOS, R. Q. dos. Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 32, n. 3, p. 909 - 929, set./dez. 2016.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28/09/2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28/09/2020.
- 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, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm). Acesso em: 28/09/2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 28/09/2020.
- CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. In: **Anais do Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, 4.,2014, Porto. *Anais...* Porto, 2014.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- DI PIERRO, M. C.; C; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-agosto, 2015.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- FILHO, V. A. V. Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo da produção

- acadêmica na scielo entre 2001 e 2015. **Perspectivas – um novo olhar para a educação de jovens e adultos**. Governo de São Paulo, nº 3, janeiro de 2017.
- IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].
- JULIÃO, E. F. A Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. In: **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, AECID, 2009.
- JULIÃO, E. F. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].
- MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 21., 1998, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* São Paulo: ANPED, 1998.
- MAYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? ALFABETIZAÇÃO e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.
- ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além as grades. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011.
- PALUDO, C. Educação popular. In: Streck, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SILVA, R. da; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. 89-103. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. [Dossiê Educação em prisões, organizado por IRELAND, T. D.].

### **Biografia Resumida**

---

**Wederson de Souza Gomes:** Professor(a) do(a) rede estadual da Educação Básica de Minas Gerais. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2015), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (2021), mestrado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2018), doutorado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2022) e curso-técnico-profissionalizante em Técnico Mineração pelo Fundação Centro Federal de Ensino Tecnológico

de Ouro Preto (2006). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9006165970839160>

**Contato:** [wederson.gomes@aluno.ufop.edu.br](mailto:wederson.gomes@aluno.ufop.edu.br)

**Regina Magna Bonifácio de Araújo:** Professora, com pós-doutorado pela UFSCar – *campus* Sorocaba e pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – Portugal. Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação pela UFJF e Pedagoga pela PUC-MG. Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos - GEPEJAI, curadora do Café com Paulo Freire dos Inconfidentes.

**Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/9840517590035310>

**Contato:** [regina.araujo@ufop.edu.br](mailto:regina.araujo@ufop.edu.br)