



VOZES QUE ROMPEM MUROS: CONTRADIÇÕES DOS MODELOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NAS NARRATIVAS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE

Vicente Carlos Chimbina Júnior¹; Paula Guimarães²

¹ Doutorando em Educação, Professor e Suporte Pedagógico da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. carlosjritaja@hotmail.com;

² Doutora em Educação, Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, grupo de pesquisa Formação de Adultos. pguimaraes@ie.ulisboa.pt.

**EIXO TEMÁTICO 4: EJA E DIREITOS HUMANOS E EJA EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO
DE LIBERDADE**

RESUMO

A educação de adultos em contextos de privação de liberdade constitui um campo complexo, permeado por contradições entre o que é previsto nas normativas e o que se realiza nas práticas cotidianas. No Brasil, as políticas públicas voltadas à educação nas prisões apresentam avanços importantes no plano legal, reconhecendo a educação como direito humano fundamental e instrumento de reintegração social. Todavia, a efetivação desse direito ainda enfrenta barreiras estruturais, institucionais e simbólicas, especialmente quando se trata da população feminina encarcerada. No Estado do Rio Grande do Norte, no Nordeste do Brasil, as mulheres privadas de liberdade vivem um duplo processo de invisibilização: por um lado, a marginalização imposta pelo sistema penal; por outro, a negligência histórica em relação à educação de adultos voltada às suas especificidades. Diante desse contexto, o problema de pesquisa que norteou a investigação foi o seguinte: quais os modelos de educação de adultos ofertados para mulheres privadas de liberdade no Estado do Rio Grande do Norte no Brasil? Nesse sentido, a pesquisa objetivou compreender os modelos de educação de adultos ofertados para mulheres privadas de liberdade no Estado do Rio Grande do Norte. Dessa forma, parte-se da problematização de que, apesar do arcabouço legal e teórico da educação de adultos reconhecer a importância da emancipação, da aprendizagem ao longo da vida e da inclusão social, a prática educacional no cárcere tende a reproduzir lógicas disciplinadoras e compensatórias, distanciando-se dos ideais de autonomia e transformação. Assim, a pesquisa busca tensionar as fronteiras entre as políticas e as práticas, entre o direito formal à educação e as experiências concretas das mulheres, a fim de contribuir para o debate sobre o papel da educação de adultos como caminho possível de humanização e reconstrução de trajetórias no contexto prisional. Dito isso, a fundamentação teórica do estudo se organiza em torno de quatro eixos estruturantes, a saber: 1) a educação de adultos — alicerçado em Freire (1972), Canário (1999), Finger e Asún (2005) e Soares (1998); 2) a educação nas prisões — baseado nas contribuições de Carvalho (2013), Silva (2010), Onofre (2007) e Ireland (2011); 3) os modelos de educação de adultos — fundamentado nos estudos de Freire (1967, 1972), Lovisolo (1998), Fernández (2006) e Lima (2021); e 4) as normativas e diretrizes educacionais nas prisões — baseado na análise de leis, documentos e diretrizes. Primeiramente,



compreende-se que a educação de adultos, segundo Freire (1972), é um processo de conscientização que visa à libertação dos sujeitos oprimidos por meio do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento. Para o autor, educar adultos significa partir da realidade concreta, das experiências e saberes populares, promovendo uma prática educativa transformadora e emancipatória. Nessa perspectiva, o educador não é o detentor do saber, mas um mediador que estimula a leitura crítica do mundo e a ação política dos educandos sobre sua própria realidade. A educação, portanto, é um ato político, e o ato de ensinar exige compromisso ético, amorosidade e respeito à autonomia do outro. Canário (1999), Finger e Asún (2005) e Soares (1998) ampliam essa discussão ao situarem a educação de adultos em contextos históricos, sociais e institucionais diversos. A educação de adultos é um campo em construção, atravessado por tensões entre formação, empregabilidade e cidadania, defendendo que o aprender ao longo da vida deve ser visto como um direito e não apenas como exigência do mercado (Canário, 1999). Finger e Asún (2005) propõem uma visão ecológica e humanista da aprendizagem, que valoriza a autodireção e a responsabilidade social do adulto diante das transformações contemporâneas. Já Soares (1998), ao revisitar a política educacional brasileira, evidencia como as campanhas de alfabetização do passado revelaram tanto avanços quanto limites de uma concepção instrumental de educação de adultos, reforçando a necessidade de abordagens que articulem formação crítica, justiça social e inclusão. De modo mais específico, a educação de adultos nas prisões, é compreendida como um direito humano fundamental, cuja efetivação se torna especialmente desafiadora em contextos marcados pela vulnerabilidade social e pela privação de liberdade. Carvalho (2013) destaca que a educação de adultos deve ser vista como um instrumento de inclusão e reconstrução de trajetórias pessoais e sociais, valorizando a aprendizagem como um processo contínuo de desenvolvimento humano e de exercício da cidadania. O direito à educação se estende a todas as pessoas, inclusive àquelas em regimes de privação de liberdade, sendo dever do Estado garantir condições para o acesso e a permanência desses sujeitos em processos educativos que respeitem sua dignidade e potencial emancipador (Silva, 2010). Onofre (2007) e Ireland (2011) aprofundam esse debate ao tratar da educação em prisões como uma prática social que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares, configurando-se como um espaço de resistência e de reconstrução identitária. Onofre (2007) enfatiza que a educação nas prisões deve promover a humanização e o diálogo, rompendo com a lógica punitiva e reprodutivista das instituições carcerárias. Ireland (2011), por sua vez, problematiza as contradições presentes nas políticas públicas voltadas à educação prisional no Brasil, apontando a distância entre o reconhecimento formal do direito à educação e sua concretização efetiva. Portanto, a educação de adultos nesses contextos assume um papel político e transformador, ao possibilitar a reconfiguração das subjetividades e a ampliação do horizonte de direitos e de participação social dos educandos. Nessa esteira, os modelos de educação de adultos refletem distintas concepções de sujeito, sociedade e finalidade educativa. Freire (1967, 1972) propõe o modelo popular ou conscientizador, fundamentado na ideia de que a educação é uma prática de liberdade e um ato político que visa à emancipação dos oprimidos. Segundo o autor, educar adultos não significa adaptar o indivíduo à sociedade existente, mas fomentar a leitura crítica do mundo e a transformação das condições que produzem a opressão. A pedagogia freiriana, centrada no diálogo e na problematização da realidade, inspira práticas que valorizam o saber da experiência, a reflexão crítica e a ação coletiva. Essa perspectiva se opõe a visões bancárias e instrumentais da educação, que reduzem o processo educativo à transmissão de conteúdos ou à mera qualificação para o trabalho. Lovisol



(1988) distingue o modelo popular, inspirado em Freire e orientado à conscientização e transformação social, e o modelo escolar, voltado à integração e adaptação dos sujeitos às normas sociais e produtivas. Fernández (2006) contextualiza historicamente essas abordagens, mostrando como a educação de adultos evoluiu das campanhas de alfabetização e formação básica para concepções mais amplas de aprendizagem ao longo da vida. Já Lima (2021) introduz a noção de educação permanente, entendida como um campo em disputa entre tendências de contestação e enquadramento, isto é, entre projetos emancipatórios e modelos de otimização individual voltados à produtividade. Logo, os modelos de educação de adultos revelam tensões entre o ideal de transformação social e as demandas de adaptação ao sistema econômico e institucional vigente. Por fim, as normativas nacionais e internacionais sobre educação nas prisões também fundamentaram a pesquisa. Essas normativas convergem ao reconhecer a educação como direito humano e eixo de dignidade e reintegração social. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as Regras de Nelson Mandela (1955), por exemplo, asseguram acesso educacional mesmo na privação de liberdade, orientando padrões mínimos de tratamento e inclusão. No Brasil, a Constituição Federal (1988), a Lei de Execução Penal (1984) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estruturam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional, definindo metas e diretrizes para ampliar acesso, equidade e cidadania. Outrossim, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter fenomenológico-interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006). Tal escolha metodológica justifica-se pela natureza do objeto investigado, que exige uma compreensão aprofundada das experiências subjetivas e dos significados atribuídos pelas participantes às suas vivências educacionais no cárcere. A pesquisa de campo foi realizada no Pavilhão Feminino do Complexo Penal Estadual Agrícola Dr. Mário Negócio, em Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte, entre março e abril de 2025. Participaram do estudo treze mulheres em situação de privação de liberdade matriculadas em programas de educação formal, quatro professores atuantes na EJA prisional e três gestores vinculados à educação em contextos de restrição de liberdade nos níveis local, estadual e nacional. A seleção dos participantes baseou-se em critérios de inclusão e exclusão que asseguraram coerência metodológica, representatividade qualitativa e respeito aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos. A coleta de dados envolveu três técnicas: entrevistas narrativas, entrevistas estruturadas e observação participante. As entrevistas narrativas, aplicadas às mulheres privadas de liberdade, buscaram captar suas trajetórias e experiências educacionais de forma livre e reflexiva (Weller & Zardo, 2013), enquanto as entrevistas estruturadas, realizadas com professores e gestores, possibilitaram compreender políticas e práticas institucionais de educação no cárcere. A observação participante, acompanhada de notas de campo sistemáticas, favoreceu o registro detalhado das interações e rotinas pedagógicas, ampliando a compreensão contextual dos fenômenos observados. Ademais, os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), com categorias dedutivas (Dimensões Políticas e Dimensões Educativas) que permitiram articular teoria e empiria na interpretação crítica da educação nas prisões como direito, prática social e espaço de transformação. Posto isso, os resultados da pesquisa revelam que a educação destinada a mulheres privadas de liberdade no Estado do Rio Grande do Norte é marcada por uma multiplicidade de práticas e significados, refletindo tensões entre as normativas legais e a realidade vivida nas prisões. A análise mostrou que, embora o discurso político e institucional reconheça a educação como direito humano fundamental e instrumento de reintegração social, na prática ela se concretiza sob



condições precárias e desiguais. As entrevistas com gestores, docentes e educandas evidenciam a fragmentação das políticas intersetoriais, a ausência de articulação entre os setores de justiça, educação e administração penitenciária, além da carência de recursos materiais e humanos. Essa descontinuidade compromete a efetividade das ações educativas, tornando a escola no cárcere mais um espaço de resistência do que de política pública estruturada. As condições pedagógicas observadas nas unidades prisionais femininas demonstram que o tempo e o espaço da educação são subordinados à lógica disciplinar da instituição, configurando o que a pesquisa denomina “educação aprisionada”. As aulas ocorrem em salas pequenas, sob vigilância constante, com recursos limitados e horários irregulares, dificultando o estudo autônomo e o desenvolvimento de práticas significativas de aprendizagem, transformando a sala de aula em uma “cela de aula”. A proibição de levar materiais escolares para as celas, a escassez de livros atualizados e a interrupção frequente das aulas revelam um cenário em que o direito à educação se torna uma concessão condicional. Conquanto, as narrativas das mulheres demonstram um forte desejo de transformação, enxergando na escolarização uma oportunidade de recomeço, reconhecimento e reconstrução identitária. Para além disso, com base na análise das dimensões políticas e educativas, verificou-se a coexistência de diferentes modelos de educação de adultos no cárcere potiguar: predomina o modelo escolar/sistematizador (Lovisol, 1988) nas práticas formais de alfabetização e EJA, orientadas à certificação e à remição de pena; emergem, porém, traços do modelo popular/conscientizador (Freire, 1967; 1972) em experiências dialógicas e humanizadoras mediadas por docentes; e aparecem, de forma ainda incipiente, sinais de educação permanente (Lima, 2021), associados à aprendizagem ao longo da vida e à formação continuada. Em menor escala, observam-se componentes do modelo alfabetizador e do modelo dialógico social (Fernández, 2006), frequentemente tensionados por constrangimentos burocrático-securitários. Esse arranjo híbrido evidencia um campo em disputa, no qual a potência normativa e emancipatória desses modelos colide com o empobrecimento das práticas no cotidiano das prisões femininas. Dessarte, a pesquisa demonstra que a educação de mulheres privadas de liberdade no Estado do Rio Grande do Norte é atravessada por contradições profundas entre o direito garantido em lei e sua efetivação concreta. Embora as normativas nacionais e internacionais assegurem o acesso à educação como instrumento de emancipação e reintegração social, o que se observa nas práticas é uma “educação aprisionada”, limitada por condições materiais precárias, fragmentação institucional e ausência de políticas intersetoriais efetivas. Ainda assim, a presença da escola no cárcere representa um espaço de resistência, de reconstrução identitária e de reconfiguração de projetos de vida, especialmente quando orientada por princípios freirianos de diálogo, criticidade e humanização. Assim, reafirma-se que repensar os modelos de educação de adultos no contexto prisional é fundamental para transformar a escola entre muros em um verdadeiro território de direitos, de aprendizagem significativa e de liberdade possível.

Palavras-chave: Educação de adultos; Educação de adultos nas prisões; Modelos de educação de adultos; Mulheres privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.



BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. **Regras de Mandela:** regras mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. Coordenação: Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi. Brasília, DF: CNJ, 2016. (Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos).

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos:** um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CARVALHO, Maria João Leote de. **Sistema nacional de acolhimento de crianças e jovens.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNÁNDEZ, Sanz. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas.** Lisboa: Educa, 2006.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A educação de adultos numa encruzilhada:** aprender a nossa saída. Lisboa: Porto Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19–39, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. Educação Permanente: Contestação, Enquadramento, Otimização Pessoal. In: MELO, A.; LIMA, L. C.; GUIMARÃES, P. (orgs.). **Actualidade da Educação Permanente.** Lisboa: Espaço Ulmeiro, 2021. p. 27–48.

LOVISOLO, Hugo. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 23–40, 1988.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EdUFSCar, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948.

SILVA, Rodrigo. O direito à educação de pessoas em regimes de privação da liberdade. **Publicação Periódica do Centro UNISAL**, Lorena, ano XII, n. 22, p. 199–210, 1º sem. 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. A política de educação de adultos: a campanha de 1947. **Educação em Revista (UFMG)**, Belo Horizonte, n. 28, p. 51–62, 1998.



ALFAEJA

IX Encontro Internacional de
Alfabetização e Educação
de Jovens e Adultos

EJA, Patrimônio e Saberes Locais



WELLER, Wivian; ZARDO, Sandra Patrícia. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131–143, 2013.