

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)**

RENATA DE MORAES SILVA BATISTA

**A EJA NO CONTEXTO PRISIONAL DE ARAÇU: O DIREITO AO ACESSO À
EDUCAÇÃO PELO PÚBLICO LGBTQIAPN+ COMO SENDO VETOR DE INCLUSÃO
SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**GOIÂNIA
2025**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)**

RENATA DE MORAES SILVA BATISTA

**A EJA NO CONTEXTO PRISIONAL DE ARAÇU: O DIREITO AO ACESSO À
EDUCAÇÃO PELO PÚBLICO LGBTQIAPN+ COMO SENDO VETOR DE INCLUSÃO
SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional

Regional. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

B333e

Batista, Renata de Moraes Silva.

A EJA no contexto prisional de Araçu : o direito ao acesso à educação pelo público LGBTQIAPN+ como sendo vetor de inclusão social e desenvolvimento regional. / Renata de Moraes Silva Batista. – 2025.

88 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Acesso à educação. 2. LGBTQIAPN+. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Educação prisional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 374.7(817.3)

RENATA DE MORAES SILVA BATISTA

**A EJA NO CONTEXTO PRISIONAL DE ARAÇU: O DIREITO AO ACESSO À
EDUCAÇÃO PELO PÚBLICO LGBTQIAPN+ COMO SENDO VETOR DE INCLUSÃO
SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional

Regional. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Banca Examinadora:

Lizandro Poletto

Professor convidado externo:

Marcelo Máximo Purificação
Professor: Dr.

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Professor: Dr.

Para Omilda Maria, a quem
carinhosamente aprendi a chamar de
mamãe, exemplo de força e amor e, que
se aqui estivesse, estaria repleta de
orgulho. À senhora com saudade infinita...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante presença espiritual e pela força doada nos momentos mais cruciais.

Ao meu pai, Victor José pela sustentação e por ser meu exemplo de ser humano.

Às minhas crianças, Lucas e Mateus, razão de todas as minhas lutas.

Ao meu esposo, Júnior... Por considerar meus projetos seus projetos, pelo olhar amigo, pelo braço sempre estendido e por sempre me receber com um amor inigualável

Ao professor Dr. Marcelo Máximo pela assistência e interlocução durante essa fase de orientação.

Aos colegas de mestrado, por cada incentivo e pela prazerosa companhia durante essa jornada.

"..que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós."

Manoel de Barros

LISTA DE ABREVIATURAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEE/CEB – Conselho Estadual de Educação / Câmara de Educação Básica **CEPI** –
Centro de Ensino em Período Integral **CNE** – Conselho Nacional de Educação **CNJ** –
Conselho Nacional de Justiça
CNCP – Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
DC-GO – Documento Curricular para Goiás Ampliado
DC-GOEM – Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional **DGAP** – Diretoria-Geral de
Administração Penitenciária
EAD / EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EJA Prisional – Educação de Jovens e Adultos no Contexto Prisional
EJATec – Educação de Jovens e Adultos Tecnológica (modalidade semipresencial)
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) **LDBEN**
– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP – Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984)
LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo e
Assexuais
LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexos,
Assexuais, Pansexuais e Não Binários
MDR – Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Ambiente Virtual de
Aprendizagem)
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEDUCE/GO – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás **SEE** –
Secretaria Estadual de Educação
SP – Sistema Prisional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

A presente pesquisa tem como espinha dorsal a reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional, com ênfase na unidade prisional do município de Araçu-GO, destacando sua relevância para o desenvolvimento regional e para a promoção de direitos sociais de populações historicamente marginalizadas, em especial o público LGBTQIAPN+, público atendido atualmente pela referida Unidade. A pesquisa está estruturada em três eixos norteadores, quais sejam: a caracterização da EJA no Brasil, em Goiás e o perfil de seus estudantes; a análise da educação no sistema prisional, incluindo seus desafios, fundamentos legais, e a relação entre educação, remição de pena e ressocialização; e, por fim, um estudo de caso da Agência Prisional de Araçu-GO, abordando seu histórico, impacto no desenvolvimento regional e as especificidades dos diferentes públicos atendidos, com destaque para a proposta de inclusão educacional do público LGBTQIAPN+. A pesquisa se propôs a refletir de que a EJA, quando ofertada de maneira equitativa e sensível às diversidades, pode se constituir em um instrumento eficaz para uma futura ressocialização e, conseqüentemente, quando de volta ao seio social, os reeducandos tenham condições mínimas de integrarem a sociedade de maneira a contribuírem para o desenvolvimento social de suas localidades.

Palavras – chave: Educação; contexto prisional; acesso à educação; desenvolvimento regional.

ABSTRACT

The present research is centered on a reflection about Youth and Adult Education (EJA) within the prison context, with an emphasis on the prison unit located in the municipality of Araçu-GO. It highlights the relevance of this educational initiative for regional development and for the promotion of social rights among historically marginalized populations, especially the LGBTQIAPN+ community, which is currently served by the aforementioned unit. The study is structured around three guiding axes: the characterization of EJA in Brazil and in the state of Goiás, including the profile of its students; the analysis of education within the prison system, addressing its challenges, legal foundations, and the relationship between education, sentence reduction, and resocialization; and, finally, a case study of the Araçu-GO Prison Agency, covering its history, its impact on regional development, and the specific needs of the diverse populations it serves — with special attention to the educational inclusion of LGBTQIAPN+ individuals. The research aims to reflect on how EJA, when offered equitably and with sensitivity to diversity, can serve as an effective tool for future resocialization. Consequently, once reintegrated into society, formerly incarcerated individuals may have the minimum conditions necessary to contribute to the social development of their communities.

Keywords: Education; prison context; access to education; regional developme

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. APRESENTAÇÃO DA EJA.....	16
1.1 Educação de Jovens e Adultos.....	16
1.2 Tópicos sobre a trajetória da EJA no Brasil.....	18
1.3 Configuração da EJA em Goiás.....	22
1.4 O perfil do aluno da EJA.....	25
 II. EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL.....	 31
2.1 Desafios das práticas pedagógicas nas prisões.....	33
2.2 Propostas e caminhos viáveis para o fortalecimento da Educação Prisional	36
2.3 Relação entre Educação e Remissão da Pena.....	38
2.4 Fundamentos Legais da Educação no Sistema Prisional.....	40
2.5 O instituto da Remição da Pena	46
2.5.1 Remição pelo trabalho.....	49
2.5.2 Remição pelo Estudo.....	49
2.5.3 Remição pela leitura.....	50
2.6 Educação como instrumento de ressocialização.....	52
2.7 O contexto da educação prisional em Goiás.....	59
 III O GRUPO LGBTQIA+ NO CONTEXTO PRISIONAL: IDENTIDADES, VULNERABILIDADES E DIREITOS.....	 63
3.1 Identidades, Reconhecimento e Tensões no Cárcere.....	64
3.2 Vulnerabilidades e Violências Estruturais.....	64
3.3 Movimentos Normativos e Avanços Legislativos.....	65
3.4 Potencialidades e Caminhos para a Inclusão.....	66
 IV A AGÊNCIA PRISIONAL DO MUNICÍPIO DE ARAÇU-GO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL.....	 67
4.1 O desenvolvimento e sua importância para a Segurança Pública.....	67
4.2 Processo Histórico da Agência Prisional de Araçu-GO	69
4.3 Público Masculino e seus impactos no Desenvolvimento Regional.....	70
4.4 Público Feminino e seus impactos no Desenvolvimento Regional.....	72
4.5 Oferta da EJA PRISIONAL na agência prisional de Araçu-Go para o público LGBTQIAPN+: uma proposta de contribuição para o desenvolvimento regional com vistas em romper com os ciclos de exclusão.....	74

4.6 Perfil Sociodemográfico e Educacional das Pessoas Privadas de Liberdade na Agência Prisional de Araçuaçu-GO.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa que ora se apresenta nasce em virtude dos pensamentos, questionamentos, reflexões e sobretudo pela vivência acadêmica e profissional da pesquisadora, amante da educação e do direito e que acredita no poder transformador do conhecimento crítico e emancipador.

A motivação para o estudo acerca da Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional surge a partir da observação dessa realidade, marcada por inúmeras contradições sociais, exclusões históricas e desafios estruturais. Ao perceber a realidade enfrentada pelos indivíduos privados de liberdade, especialmente no que tange o acesso à educação como direito fundamental e instrumento de ressocialização, despertou-se o interesse em compreender de que forma a Educação de Jovens e Adultos, doravante, EJA é implementada nas unidades prisionais, quais são suas potencialidades, limitações e impactos reais na vida dos reeducandos. Este estudo, portanto, busca não apenas analisar o funcionamento educação no contexto prisional, mas sobretudo refletir sobre os desdobramentos e resultados positivos para a sociedade, com vistas no desenvolvimento regional.

O desenvolvimento regional, entendido como o processo de melhoria das condições sociais, econômicas e culturais de um território, depende não apenas de políticas econômicas e de infraestrutura, mas também de iniciativas que ampliem o acesso à educação e promovam a inclusão social. A educação, nesse sentido, constitui um dos vetores mais importantes para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Aqui é importante, ressaltar a diferença do conceito de igualdade e equidade, pois pouco resolve implementar um modelo de educação tradicional numa realidade totalmente avessa à conjuntura prisional. Aristóteles (384-322 a.c), que, na obra *Ética a Nicômaco*, Livro V, já nos ensinava que devemos “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade.” Em especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

tem se configurado como um instrumento fundamental para a redução das desigualdades e para o reconhecimento de trajetórias de vida marcadas pela exclusão e pela vulnerabilidade social e nada mais justo que oferecer a esse público um modelo de educação que faça sentido e promova esses indivíduos.

A EJA, enquanto política pública, emerge como espaço de reparação e ressignificação para sujeitos que, por diferentes razões, não concluíram a escolarização em idade regular. No entanto, sua efetividade adquire contornos ainda mais complexos quando inserida no contexto prisional, ambiente onde o direito à educação enfrenta barreiras institucionais, estruturais e simbólicas. A educação nas prisões ultrapassa a mera função de ocupação do tempo ocioso, constituindo-se como ferramenta estratégica para a ressocialização, para a redução da reincidência criminal e para a reconstrução da identidade cidadã de pessoas privadas de liberdade.

Nesse cenário, a Agência Prisional do município de Araçu-GO representa um importante espaço de análise e reflexão. Localizada no interior do estado de Goiás, a unidade já abrigou diferentes públicos — masculino, feminino e, agora o público LGBTQIAPN+ —, revelando a diversidade e a complexidade das relações humanas presentes no sistema prisional. A inserção da EJA nesse contexto não apenas amplia as oportunidades educacionais, mas também pode contribuir para o desenvolvimento regional, ao fortalecer políticas públicas locais e fomentar práticas sociais que visem à inclusão e à cidadania.

A proposta desta pesquisa parte da compreensão de que a educação é um elemento estratégico para o desenvolvimento regional sustentável, capaz de gerar transformações que extrapolam os muros da prisão. Ao proporcionar formação escolar e estímulo à reflexão crítica, a EJA prisional atua como agente de mudança social e comunitária, criando condições para que os indivíduos possam reconstruir suas trajetórias e participar de forma ativa na sociedade após o cumprimento da pena.

Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação é analisar a oferta e o papel da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Agência Prisional de Araçu-GO, destacando suas contribuições para o desenvolvimento regional e para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como o público LGBTQIAPN+. Busca-se compreender de que maneira a educação prisional pode romper com os ciclos de exclusão e desigualdade, fortalecendo a autonomia e a cidadania dos sujeitos privados de liberdade.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a

compreensão sobre a interface entre educação, reintegração social e desenvolvimento regional, especialmente em municípios de pequeno porte. A pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas educacionais e penitenciárias, além de evidenciar o potencial transformador da EJA no contexto prisional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso da Agência Prisional de Araçu-GO. Essa abordagem permite compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade, as percepções dos envolvidos e as possibilidades de articulação entre educação e desenvolvimento local. A estrutura da dissertação organiza-se em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a Educação de Jovens e Adultos, sua trajetória histórica e o perfil do público atendido em Goiás. O segundo capítulo aborda a educação no contexto prisional, seus desafios, fundamentos legais e a relação entre educação e remissão de pena. O terceiro capítulo analisa a realidade da Agência Prisional de Araçu-GO e discute a EJA prisional como instrumento de desenvolvimento regional e de inclusão de grupos

vulneráveis, com foco no público LGBTQIAPN+.

Com essa proposta, espera-se contribuir para o fortalecimento de políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano e regional a partir da educação, reafirmando o direito a educação para todos, e sobretudo para aqueles que encontram-se às margens da sociedade.

I APRESENTAÇÃO DA EJA

1.1 Educação de Jovens e Adultos

Este capítulo tem por objetivo discutir a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase em sua realidade social, cultural e nas necessidades educacionais específicas. Os estudantes que ingressam nessa modalidade de ensino, em grande parte, apresentam limitações advindas da ausência de escolarização formal em idade convencional. Essas limitações se manifestam em diversos aspectos da vida cotidiana, como o preconceito, a vergonha e a discriminação por não dominarem habilidades básicas de leitura e escrita, ou de cálculos básicos do cotidiano — situações que impactam diretamente suas vivências familiares, sociais e profissionais.

A EJA representa, portanto, um espaço de recomeço, de reescrita de histórias interrompidas por aspectos dos mais diversos contextos: financeiro, social, territorial, entre outros. Seu objetivo vai além da simples transmissão de conteúdos: busca-se proporcionar uma experiência escolar que favoreça o resgate da autoestima, da autonomia e da cidadania. Como destaca Gadotti (2005), a educação de jovens e adultos deve ser compreendida como um direito humano fundamental, capaz de transformar vidas e promover o desenvolvimento integral.

Quando a EJA acontece nos moldes necessários, quais sejam, de maneira reflexiva e inclusiva, ao término do ano letivo, os resultados alcançados são gratificantes para todos os envolvidos: o estudante, que se comprometeu com sua aprendizagem; o professor, que o incentivou; e a sociedade, que se beneficia da formação de cidadãos mais conscientes. Embora enfrente inúmeros desafios, especialmente no que tange à diversidade do perfil dos educandos, a EJA promove significativas transformações sociais e pessoais.

O ambiente escolar da EJA é marcado por acolhimento, escuta e compromisso, mas também tem um caráter desafiador, pois trata-se de um público extremamente plural. Configura-se assim como um espaço que busca reconstruir a

identidade educacional de sujeitos historicamente excluídos do processo educacional formal. Arroyo (2006) enfatiza que os educandos da EJA carregam consigo uma pluralidade de experiências e saberes, e que a escola deve acolher essas histórias de vida como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O principal objetivo desta reflexão é evidenciar a importância da EJA na formação cidadã e na garantia de direitos. Os sujeitos que a frequentam são portadores de saberes construídos ao longo da vida, eles não chegam a realidade escolar vazios e avulsos, pelo contrário, quando esses conhecimentos dialogam com o saber escolar, ocorrem trocas pedagógicas ricas e significativas. Essa relação entre experiência de vida e conteúdo escolar permite que a aprendizagem se torne contextualizada e transformadora, como propõe Freire (2001) ao defender uma educação libertadora e dialógica.

A aprendizagem, na EJA, requer uma educação de qualidade, fundamentada no respeito às singularidades dos educandos e em práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. O educador, nesse processo, deve atuar como mediador do conhecimento e agente motivador, promovendo a autonomia e o pensamento crítico. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), é imprescindível que a EJA seja tratada como política pública efetiva e que contemple as necessidades específicas de seus sujeitos.

A EJA é uma modalidade essencial à democratização do ensino no Brasil, pois assegura o acesso à educação formal a jovens e adultos que, por motivos diversos, não tiveram oportunidade de estudar na infância ou adolescência. Para muitos, representa o primeiro contato com o ambiente escolar ou um retorno após longos anos de afastamento. A busca pelo conhecimento está, muitas vezes, associada ao desejo de melhoria de vida, qualificação profissional, obtenção de um diploma ou mesmo realização de um sonho pessoal, os motivos são diversos e cada um deles tem a sua relevância.

O educando da EJA passa por um processo de reconstrução de sua identidade como sujeito de aprendizagem. Ao ingressar ou retornar à escola, almeja não apenas a certificação, mas também reconhecimento, dignidade e inclusão social. A EJA, nesse sentido, torna-se instrumento de transformação individual e coletiva,

promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida e para o mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em consonância com a CF de 1988, afirma que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Diante dos desafios enfrentados e das oportunidades que a EJA proporciona, este estudo parte da premissa de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão intrinsecamente ligados aos contextos históricos, sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos. Assim, é necessário reconhecer e valorizar a trajetória dos educandos como elemento fundamental do processo pedagógico.

Como defende Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade e compromisso ético com a transformação da realidade. A EJA, portanto, é mais do que uma modalidade de ensino: é uma prática social comprometida com a dignidade humana, com o direito à educação e com a possibilidade de oportunizar a esse indivíduos a chance de se sentirem participantes e contribuintes do grupo social ao os mesmos estão ligados.

1.2 Tópicos sobre a trajetória da EJA no Brasil

Ao abordar o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, é necessário retomar as origens da educação no país, que remonta ao período colonial com a chegada dos jesuítas. A principal finalidade da ação pedagógica dos missionários era a catequese dos povos indígenas, com o objetivo de moldá-los segundo os valores da Coroa Portuguesa, apagando suas culturas originárias e promovendo a formação de mão de obra dócil para servir aos interesses da elite colonial. Conforme Piletti (2010, p. 165), "a realza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa".

Segundo Paiva (1973, p. 165), já em 1874 havia o registro de 117 escolas voltadas para o ensino de adultos, com finalidades específicas em diferentes regiões. No Pará, por exemplo, o foco era a alfabetização dos indígenas; no Maranhão, o esclarecimento dos colonos sobre seus direitos e deveres, demonstrando que, desde o Império, havia iniciativas voltadas à educação de adultos, ainda que pontuais e instrumentalizadas pelos interesses dominantes. Aqui é importante refletir acerca desses primeiros movimentos educacionais no Brasil, pois eles já tinha como público adultos que carregavam consigo uma trajetória de vida.

Com a Revolução de 1930 e as transformações políticas, econômicas e sociais decorrentes do processo de industrialização, a EJA começou a adquirir maior relevância no cenário educacional brasileiro. As reformas educacionais da década de 1920 já indicavam certa preocupação com a formação de adultos. Como destaca Paiva (1973, p. 168), “somente na reforma de 1928, no Distrito Federal, a educação de adultos recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 1930”.

Durante a ditadura militar (1964–1985), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970, constituiu uma política nacional de combate ao analfabetismo, mas com forte caráter tecnicista, verticalizado e ideologicamente alinhado ao regime. Refletimos aqui, que este não era um modelo ideal, contudo ele foi precursor para a implementação de políticas mais reflexivas posteriormente. Com a redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, que, embora mantivesse uma estrutura similar, carecia do suporte financeiro necessário à sua manutenção. Em 1990, a Fundação foi descontinuada, e a responsabilidade pela EJA foi descentralizada, passando aos municípios, o que marcou uma mudança na gestão das políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Atualmente, a EJA se configura como uma modalidade essencial para garantir o direito à educação de pessoas que não tiveram acesso à educação em idade convencional. Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em seu artigo 37:

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

A EJA é ofertada pela rede pública de ensino a jovens a partir de 15 anos, para o ensino fundamental, e a partir de 18 anos, para o ensino médio, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Seu papel vai além da escolarização, pois representa um espaço de resgate da cidadania, de reinserção social e de transformação da realidade por meio da educação. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato político, e o educador deve comprometer-se com a emancipação dos sujeitos, promovendo uma prática dialógica, crítica e transformadora.

O conhecimento, nesse contexto, é compreendido como instrumento de transformação humana, dado a sua potencialidade de modificar realidades. A EJA, portanto, deve oferecer oportunidades para que os sujeitos se tornem capazes de conviver de maneira crítica e participativa em uma sociedade democrática, com consciência de seus direitos e deveres. Para Gadotti (2005), a educação de adultos tem como missão não apenas ensinar a ler e escrever, mas formar cidadãos capazes de atuar de forma consciente e ativa na sociedade.

Apesar dos avanços legislativos, ainda existem desafios significativos. Segundo a LDB (BRASIL, 1996, art. 5º, §1º), compete aos Estados e Municípios, em regime de colaboração e com assistência da União:

“I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Assim, não é das tarefas a mais fácil identificar e captar esses indivíduos para o contexto escolar; quem são eles? Onde se encontram? Querem uma oportunidade? Se não querem a oportunidade, qual o motivo da recusa?

Ainda que a legislação assegure a gratuidade e o direito à EJA, isso não garante, por si só, que a modalidade atenda plenamente às necessidades dos educandos. A educação no Brasil enfrenta dificuldades históricas de articulação entre teoria e prática, planejamento e execução.

De acordo com o artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental na EJA deve ter por objetivos:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática. (BRASIL, 1996, p. 23)

Vivemos em um mundo cada vez mais dinâmico, marcado por transformações econômicas, culturais e tecnológicas. Neste cenário, a educação torna-se ainda mais essencial para o desenvolvimento pessoal e social. Como destaca Arroyo (2006), os sujeitos da EJA são marcados por trajetórias de exclusão, mas também por resistências e experiências de vida que devem ser valorizadas como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A EJA não deve ser compreendida apenas como um programa de ensino compensatório, mas como um direito, um instrumento de emancipação. A escola precisa acolher esses sujeitos em suas especificidades, criando um ambiente favorável à aprendizagem, à oralidade, à escuta e ao reconhecimento da trajetória de cada educando. Segundo Moll (2004, p. 34), “não há como compreender a palavra escrita se esta estiver descontextualizada da leitura do mundo, pois as palavras são fruto das relações nesta sociedade”.

A aprendizagem, nesse contexto, deve partir da realidade concreta dos sujeitos, dialogando com seus cotidianos e promovendo o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Como afirma Freire (2003, p. 69):

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora. Aprender, para nós, é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

A EJA, portanto, se apresenta como uma modalidade essencial para o enfrentamento das desigualdades sociais, oferecendo condições para que jovens e adultos retornem à escola, ressignifiquem sua história educacional e se tornem sujeitos ativos, capazes de contribuir para com suas realidades.

1.3 Configuração da EJA em Goiás

A rede estadual de Educação de Goiás oferece turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que as pessoas a partir de 15 anos de idade possam concluir a Educação Básica. As turmas são ofertadas de forma presencial ou à distância (EJAtec). A oferta é feita em etapas, sendo a 1ª etapa correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); a 2ª etapa equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e a 3ª etapa ao Ensino Médio (1ª a 3ª série). Essa organização se dá com vistas na flexibilização do tempo e da carga horária exigida. Vejamos nos quadros a seguir essa configuração:

1ª ETAPA – ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 5º ANO)					
Ensino Regular	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
EJA	1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre

2ª ETAPA – ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)				
Ensino Regular	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre

3ª ETAPA – ENSINO MÉDIO (1ª A 3ª SÉRIE)			
Ensino Regular	1ª Série	2ª Série	3ª Série
EJA	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre

Podem se matricular no Ensino Fundamental jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade. Já os interessados em concluir o Ensino Médio precisam ter, no mínimo, 18 anos de idade. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de Goiás 208 Unidades Educacionais oferecem essa modalidade de ensino de maneira presencial e 40 Unidades Educacionais oferecem na modalidade EJAtec. Esta por sua vez funciona na modalidade semipresencial, sendo 80% das aulas na plataforma Moodle¹ on-line e 20% presenciais para a realização de avaliações e plantão de dúvidas. Na plataforma do curso o estudante tem à sua disposição todo o material didático com a mediação pedagógica dos professores.

Além das duas modalidades já elencadas, o Estado de Goiás também oferece a EJA Profissional e a EJA Prisional. Vejamos a abordagem de cada uma delas: EJA Profissional - A Educação de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional, ofertada na Rede Estadual de Goiás, conta com uma matriz curricular que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica bem específica, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais. Essa oferta pode ser oportunizada de forma presencial ou a distância. Essa modalidade tenta dar conta de um movimento social e histórico muito evidente em nossa conjuntura, qual seja: o mundo do trabalho. Pois para muitos integrantes desse público é impossível desvincular sua prática da rotina do trabalho.

¹Moodle é uma plataforma online para aprendizado à distância.

Por último, mas não menos importante, pelo contrário, por ser objeto dessa pesquisa, tratemos da EJA Prisional. Conforme as normativas a Educação Prisional é um direito social garantido pela Constituição (Brasil, 1988, art. 6º e 205) e não um privilégio. Deste modo, entende-se que a educação prisional não está excluída desse direito conforme o art. 1º, inciso III, art. 5º, § 2º. Esse direito está assegurado também na Lei de Execução Penal - LEP nº 7.210/84, modificada pela Lei nº 13.163/15 garante o direito a educação nos artigos 17 ao 21 – A e seus incisos. A oferta de educação no sistema penitenciário deve se dar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos que tem o intuito de proporcionar escolarização aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar na idade própria. É um direito constitucional garantido por lei para aqueles que estão privados de liberdade, jovens e adultos que estão em situação de cárcere.

Nesse contexto, a educação para as pessoas em situação de privação de liberdade é promover situações em que as interações e a intersubjetividade estejam presentes e nos permitam evidenciar a ideia de que os homens fazem a história a partir de uma circunstância concreta e de uma estrutura que já existe e sua relevância como instrumento de ressocialização e de desenvolvimento de habilidades, bem como para a empregabilidade no sentido de auxiliar e orientar os reclusos a reconstruíres um futuro melhor durante e após o cumprimento da sentença.

A proposta curricular da Educação Prisional está organizada a partir das Competências e Habilidades previstas no Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) e no Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), agrupadas nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As turmas de Educação Prisional funcionam dentro dos presídios como extensão de uma unidade escolar de EJA, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação – (CEE), serão necessariamente multisseriadas, dentro de cada etapa. A unidade prisional deverá disponibilizar espaço adequado para sala de aula, onde os professores realizarão os encontros presenciais, para mediação e apoio pedagógico aos reeducandos, equivalente a carga horária de 30% presencial. Esses encontros deverão ter duração mínima de 4 horas a cada encontro, não podendo ultrapassar o período de 15 dias entre os encontros.

A escola de extensão da EJA Prisional deverá organizar um horário fixo de

atendimento aos reeducandos, em todos os dias da semana, conforme quadro de horário, a seguir:

Carga Horária	Dias Semanais	Horário
30h	5	07h às 11h30
30h	5	13h às 17h30
30h	5	19h às 22h30

1.4 O perfil do aluno da EJA

Ao tentar estabelecer um perfil do aluno que frequenta a EJA, é necessário pautar-se em números. Assim, Rodrigues (2023) colabora:

De acordo com o levantamento, 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever em 2022, o que representa cerca de 9,6 milhões de pessoas. Esses números revelam que o analfabetismo ainda é um desafio significativo no Brasil, mesmo após décadas de políticas voltadas para a ampliação do acesso à educação. A publicação também reúne dados sobre outros indicadores educacionais, como nível de instrução, frequência escolar e abandono dos estudos, oferecendo um panorama abrangente das condições educacionais no país.

Esses contrastes evidenciam a necessidade de políticas públicas mais direcionadas e eficazes, capazes de promover a inclusão educacional e reduzir as disparidades que limitam o pleno exercício da cidadania e acesso à educação.

Grande parte da população brasileira não teve acesso à educação formal, muitas vezes em decorrência de condições socioeconômicas desfavoráveis, que dificultam tanto o ingresso quanto a permanência na escola. Essa realidade limita o acesso ao conhecimento e contribui para os altos índices de analfabetismo e evasão escolar no país. Nesse contexto, jovens e adultos buscam o direito à educação, não apenas como um meio de escolarização, mas também como instrumento de inclusão social e exercício da cidadania.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são, em sua maioria, trabalhadores adultos, adolescentes que interromperam os estudos precocemente, migrantes e pessoas que vivenciaram defasagens significativas entre idade e série no ensino regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2018, p. 58).

Aqui é importante ressaltar que não se trata apenas de estabelecer políticas de aceleração de aprendizagem e avanço rápidos de séries, sobretudo, quando a finalidade é apenas estatística afim de diminuir essa distorção de idade-série. Como assegura Arroyo (2000, p. 125):

Facilitar ou melhorar o fluxo escolar para corrigir a defasagem entre idade-série? Reduzir os custos porque é muito caro o aluno repetente? Compensar as chamadas “carências culturais” dos educandos pobres das escolas públicas? Melhorar a qualidade da escola, elevando os índices de aprovação, diminuindo a vergonha da reprovação? Se os objetivos forem estes, estamos enfrentando o gravíssimo problema da defasagem de maneira superficial. Não saímos do lugar de sempre.

Ao analisar o perfil dos alunos da EJA, observa-se que muitos são oriundos da zona rural, frequentemente de regiões de difícil acesso, o que evidencia uma carência não apenas educacional, mas também de infraestrutura e políticas públicas adequadas. Nas áreas urbanas, grande parte dos estudantes é composta por imigrantes internos, provenientes de contextos de vulnerabilidade e exclusão social. Nota-se, portanto, a existência de uma diversidade de perfis entre os alunos da EJA, os quais, muitas vezes, enfrentam desigualdades significativas em relação à educação formal. Apesar disso, muitas instituições mantêm uma mesma base curricular para todos os educandos, independentemente da faixa etária ou das especificidades de cada grupo. Novamente Arroyo (2017) colabora,

Devemos começar por focar os personagens desses deslocamentos ou por vê-los como percursos dos personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres, negros/as. Quem são os que com eles esperam nas filas? A que grupos sociais, raciais, sexuais pertencem? Aqueles/as que esperam nas filas – os passageiros do fim do dia e do início da noite – não são aqueles/as que se deslocam nos carros para o trabalho, para as faculdades ou para as casas – homens, mulheres brancos/as das classes médias, altas. São outros sujeitos e outros deslocamentos. Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes. São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia

para, no fim de tarde, no início da noite, irem para a EJA. Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos. [...] (ARROYO, 2017, p. 22-23)

A presença feminina também é marcante na EJA, e merece destaque, considerando o histórico de exclusão que as mulheres enfrentaram ao longo do tempo devido a questões de gênero, raça e classe social. A busca das mulheres por educação é um ato de resistência e de reivindicação por equidade e igualdade de direitos. Atualmente, observa-se uma crescente participação de adolescentes e jovens, que foram obrigados a abandonar o ensino regular para contribuir com a renda familiar. Esses sujeitos, muitas vezes, veem na EJA uma oportunidade de retomada dos estudos e de melhoria das condições de vida.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), a partir da década de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a receber também jovens urbanos que vivenciaram trajetórias escolares interrompidas ou malsucedidas. Enquanto os adultos veem na escola uma possibilidade de integração sociocultural, os jovens muitas vezes mantêm com ela uma relação de conflito, marcada por experiências anteriores negativas.

Conforme os autores supracitados, a maioria dos alunos da EJA é composta por jovens que, por diferentes motivos, não concluíram os estudos na idade adequada. Muitos deles buscam a EJA como meio de obter a certificação do Ensino Fundamental ou Médio, sendo comum encontrarmos entre os matriculados casos de evasão escolar e reprovação em etapas anteriores da educação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 –, a Educação de Jovens e Adultos é destinada:

[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado; seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Ao ingressarem na EJA, muitos alunos ainda associam a experiência escolar atual ao modelo tradicional que vivenciaram anteriormente. Contudo, deparam-se com um sistema que requer uma abordagem pedagógica diferenciada, na qual o educador assume um papel dinâmico, mediador e sensível às realidades dos educandos. Nesse modelo, valoriza-se o conhecimento prévio dos estudantes, bem como suas experiências de vida, permitindo que sejam reconhecidos como

sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental que a proposta pedagógica da EJA esteja fundamentada na contextualização, partindo da realidade concreta dos alunos. Isso implica reconhecer e valorizar suas trajetórias, conhecimentos e motivações, construindo um currículo significativo e inclusivo. Como destaca o Ministério da Educação:

Reconhecer como legítimas (o que não significa inquestionáveis) as experiências que os alunos jovens vivenciam nos mais diversos espaços – no trabalho, na família, na dimensão cultural, na rua, nos grupos de pares e também na escola – torna-se condição para estabelecer um diálogo com os alunos, o que, por sua vez, é condição para que o conhecimento escolar tenha sentido para eles. (BRASIL, 2002, p. 9).

A EJA tem papel fundamental na elevação da autoestima dos alunos, na medida em que reconhece sua identidade, história e capacidade de transformação. Ao retomarem os estudos, esses sujeitos buscam não apenas qualificação para o mercado de trabalho, mas também autonomia intelectual e cidadania plena. Segundo a Proposta Curricular do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos:

A recuperação da autoestima, da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos envolve a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas. Vale lembrar que o aluno não deve ser forçado a expor sua situação pessoal, mas sim ser estimulado a fazê-lo como um meio de integrar-se ao grupo. (BRASIL, 2001, p. 174).

Assim, os educandos da EJA – jovens, adultos e idosos – buscam um ensino de qualidade que atenda tanto às demandas pessoais quanto às exigências do mundo do trabalho, permitindo-lhes maior participação nos âmbitos social, político e cultural. No entanto, observa-se que, em muitos casos, os currículos escolares são padronizados pelas Secretarias de Educação, sem considerar as especificidades e necessidades reais do público da EJA.

A experiência de vida dos educandos é um elemento central na construção do conhecimento. O currículo deve partir dessas vivências, promovendo a alfabetização e o letramento por meio de uma abordagem contextualizada. A EJA, portanto, deve estimular a continuidade dos estudos, considerando as características de aprendizagem de seus alunos, valorizando-os como sujeitos sociais e culturais ativos, dotados de saberes e capazes de reflexão crítica.

A vida social dos estudantes da EJA contribui para a compreensão de seu papel na sociedade, revelando se sentem parte dela ou se encontram à margem. É preciso reconhecer sua capacidade de crítica, de atuação e de afirmação identitária, uma vez que suas características são moldadas a partir das relações que estabelecem com o meio.

Conforme Paulo Freire (1967, p. 44):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura"

As experiências acumuladas ao longo da vida permitem que esses sujeitos construam novos projetos de vida. Apesar das adversidades, muitos alunos da EJA demonstram o desejo de concluir a educação básica, ingressar na universidade ou conquistar melhores condições de trabalho e renda. Isso revela uma busca por superação de desafios e por realização de sonhos anteriormente interrompidos pelas exigências da vida adulta precoce.

É necessário, portanto, valorizar o esforço desses educandos, que enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, cansaço físico e psicológico, e ainda assim persistem na busca pelo conhecimento. O mercado de trabalho atual exige qualificação constante, e a EJA constitui um caminho legítimo para que esses sujeitos alcancem melhores oportunidades e exerçam plenamente sua cidadania.

A implantação de projetos pedagógicos específicos para a EJA é essencial para garantir o acompanhamento adequado das ações docentes, bem como para promover a formação continuada dos educadores. Isso contribui para a transformação do cenário educacional, fortalecendo a atuação dos profissionais envolvidos e enfrentando os desafios impostos por essa modalidade de ensino.

A avaliação na EJA deve ser estruturada e sistemática, assumindo uma postura dialógica, que leve em consideração as produções dos educandos ao longo do processo. A autoavaliação também deve ser incentivada, como parte integrante do percurso formativo. Os registros de desempenho devem refletir o real desenvolvimento do aluno, tendo como referência os objetivos propostos para essa

modalidade de ensino.

Para que a análise da aprendizagem seja eficaz, é imprescindível que o educador desenvolva uma prática pedagógica reflexiva, utilizando diferentes instrumentos avaliativos, promovendo experiências significativas de descoberta e troca de saberes. Embora a EJA enfrente muitos desafios, ela representa uma alternativa concreta de transformação social, constituindo-se como um direito que deve ser garantido a todos que, por diversas razões, foram privados do acesso à educação em seu tempo regular.

Destarte, fica evidente tanto a complexidade, quanto a necessidade de estudos e abordagens acerca dessa modalidade de ensino, que tanto contribui para a efetiva garantia de acesso a educação, esse que é um direito tão fundamental para que uma sociedade se construa em bases sólidas e verdadeiramente transformadoras. Não se trata de mera estatística, trata-se sobretudo de oportunizar de maneira específica e adequada condições a todos os indivíduos, independente do grupo social, étnico, financeiro ou de gênero o qual ele faça parte.

II EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PRISIONAL

Este capítulo explora o papel multifacetado da educação no ambiente carcerário brasileiro, analisando-a como uma ferramenta essencial para a transformação social, a promoção da dignidade humana e a efetiva reintegração de indivíduos privados de liberdade. Serão abordados o panorama atual da educação prisional no Brasil, os desafios inerentes à prática pedagógica neste contexto, a compreensão da educação como um direito humano inalienável e um instrumento vital de ressocialização, bem como propostas e caminhos possíveis para o fortalecimento dessa fundamental política pública. Argumenta-se que, longe de ser um privilégio, a educação nas prisões é um imperativo ético e jurídico, capaz de mitigar a lógica punitivista e fomentar a reconstrução da cidadania. O sistema prisional brasileiro, um dos maiores do mundo em termos de população carcerária, enfrenta um cenário complexo e multifacetado, marcado por superlotação, violação de direitos humanos e altos índices de reincidência criminal. Nesse panorama desafiador, a educação surge como um farol de esperança e uma estratégia vital para romper o ciclo de violência e marginalização. Historicamente negligenciada, a oferta educacional em ambientes de privação de liberdade tem ganhado reconhecimento como um componente indispensável para a efetiva ressocialização e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A discussão sobre a educação no contexto prisional transcende a mera transmissão de conhecimentos formais; ela engloba a formação integral do indivíduo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o resgate da autoestima e a reinserção produtiva na comunidade. Ao discutir o papel da educação como ferramenta de transformação social no ambiente carcerário, este artigo busca destacar não apenas os desafios estruturais e pedagógicos que permeiam essa prática, mas também suas inegáveis potencialidades e as profundas implicações sociais, pedagógicas e políticas que a sua implementação efetiva acarreta. Propõe-se, assim, uma reflexão crítica sobre como a educação pode ser o alicerce para uma genuína reconstrução da cidadania e da dignidade humana no sistema prisional.

A educação no sistema prisional brasileiro, embora prevista em legislação desde o Código Penal de 1940 e, mais enfaticamente, pela Lei de Execução Penal (LEP) de 1984, ainda caminha a passos lentos e desiguais em sua efetivação. A LEP, em seu Art. 17, estabelece a assistência educacional como um dever do Estado, compreendendo o ensino fundamental, médio, profissionalizante e superior. Contudo, a realidade de grande parte das unidades prisionais dista muito do que a legislação preconiza.

O acesso à educação para pessoas privadas de liberdade no Brasil sempre foi marcado por lacunas e assimetrias regionais. Dados históricos e pesquisas recentes indicam que uma parcela significativa da população carcerária possui baixíssima escolaridade ou é analfabeta, refletindo as desigualdades sociais e educacionais preexistentes à prisão. A invisibilidade e a marginalização social que historicamente recaem sobre esse grupo contribuíram para que a educação prisional fosse frequentemente relegada a um plano secundário nas políticas públicas de segurança e justiça.

A partir do século XXI, com a influência de movimentos de direitos humanos e o reconhecimento internacional da educação como direito fundamental, houve um incremento no debate e na criação de marcos regulatórios específicos. A Resolução Conjunta nº 1, de 15 de abril de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), por exemplo, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução representou um avanço significativo ao detalhar as responsabilidades dos sistemas de ensino e das secretarias de administração penitenciária na garantia desse direito. Apesar desses avanços normativos, o panorama ainda é desafiador. A educação prisional frequentemente opera em condições precárias, com escassez de infraestrutura adequada – como salas de aula, bibliotecas e materiais didáticos –, falta de profissionais qualificados e motivados, e uma integração deficiente entre os sistemas de educação e segurança pública. A prioridade quase exclusiva dada à segurança e à punição muitas vezes ofusca a dimensão ressocializadora da pena, transformando o espaço prisional em um ambiente hostil à proliferação de iniciativas educacionais robustas e contínuas. A própria cultura institucional do cárcere, por vezes, dificulta a implementação de propostas pedagógicas transformadoras, perpetuando uma visão de que a prisão deve ser primariamente um local de segregação e retribuição, e não de reintegração.

2.1 Desafios da prática pedagógica nas prisões

A prática pedagógica no ambiente carcerário é singularmente complexa, enfrentando uma miríade de desafios que se interseccionam e demandam abordagens multifacetadas. Um dos obstáculos mais prementes é a precariedade estrutural das unidades prisionais. A superlotação é uma constante que inviabiliza a criação de espaços adequados para o ensino, a oferta de materiais didáticos suficientes e a manutenção de um ambiente propício à aprendizagem. A falta de salas de aula dedicadas, bibliotecas equipadas e acesso a tecnologias digitais é uma realidade disseminada, que limita a qualidade e a diversidade das atividades educacionais.

Além da infraestrutura física, a instabilidade da população carcerária representa um desafio pedagógico considerável. A constante movimentação de presos entre unidades, as transferências e as solturas abruptas fragmentam os processos de ensino-aprendizagem, dificultando a continuidade dos estudos e a formação de vínculos entre alunos e educadores. Essa intermitência exige que as metodologias pedagógicas seja flexíveis e adaptáveis, capazes de acolher novos estudantes a qualquer momento e de lidar com a evasão frequente.

Outro ponto crítico reside na formação e valorização dos profissionais da educação. Muitos educadores que atuam nas prisões não possuem formação específica para lidar com as particularidades desse contexto, incluindo as complexas questões psicossociais dos apenados, os traumas vividos e as especificidades da pedagogia de adultos em situação de vulnerabilidade. A carência de salários atrativos, a falta de segurança e o estigma associado ao trabalho prisional contribuem para a alta rotatividade de professores e a dificuldade em atrair e reter talentos. A ausência de programas de formação continuada e de apoio psicossocial para esses profissionais agrava a situação, impactando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

A cultura do cárcere, permeada por normas informais, tensões e hierarquias próprias, também impõe barreiras. A desconfiança mútua entre presos e agentes, a violência velada ou explícita e a prioridade da segurança sobre a educação podem criar um clima de medo e desinteresse pela aprendizagem. O perfil heterogêneo dos alunos, com diferentes níveis de escolaridade, histórias de vida e motivações, exige uma abordagem pedagógica inclusiva e personalizada, que respeite as individualidades e reconheça o saber informal dos apenados.

Segundo Novo (2021, p. 6):

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal. O indivíduo sentenciado que ingressa no sistema prisional é privado de sua liberdade, porém, continua detentor dos demais direitos e garantias fundamentais. Nesse contexto, a educação prisional possui um papel importante na retomada do convívio em sociedade desses indivíduos, melhorando sua perspectiva para o futuro e possibilitando romper um ciclo de exclusão e reincidência ao crime.

Finalmente, há o desafio da relevância do currículo. É fundamental que o conteúdo oferecido seja significativo para a vida dos apenados, conectando-se com suas experiências e aspirações futuras. Um currículo descontextualizado pode gerar desmotivação e reforçar a percepção de que a educação não possui um propósito real para aqueles que estão cumprindo pena.

Nesse cenário, é crucial a compreensão de que o foco primário na punição tende a anular as possibilidades de transformação. Como bem pontua Angela Davis: *“A prisão não pode ser apenas um instrumento de punição, mas também um espaço de reconstrução da cidadania.”* (DAVIS)

Essa citação ressalta a necessidade de transcender a mera função punitiva da prisão, buscando ativamente transformar esse ambiente em um locus de desenvolvimento humano e resgate da cidadania, onde a educação desempenha um papel central na superação desses múltiplos desafios.

A educação é universalmente reconhecida como um direito humano fundamental, consagrado em diversos instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26), e nacionalmente, na Constituição Federal de 1988 (Art.205).

Essa prerrogativa não se restringe a indivíduos em liberdade, estendendo-se a todos, inclusive àqueles que se encontram privados de sua liberdade. A negação desse direito no contexto prisional é uma violação flagrante da dignidade humana e dos princípios de justiça social. A compreensão da educação nas prisões como um direito inalienável é o ponto de partida para dismantlar a lógica que a percebe como um favor, um benefício ou um privilégio concedido em detrimento da segurança. Em consonância com essa perspectiva, o CNPCP (Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária) reforça categoricamente: A educação nas prisões não é privilégio. É direito. E como direito, não pode ser negado, mesmo em regime de exceção.” — CNPCP, 2014.

Essa afirmação aborda a natureza incondicional do direito à educação, que deve ser garantido mesmo nas circunstâncias mais restritivas de um regime prisional. A educação, nesse sentido, transcende a ideia de um mero programa de atividades para preencher o tempo ocioso dos detentos; ela é um pilar essencial para a promoção da dignidade e da cidadania, e sua ausência fragiliza todo o sistema de justiça.

Mais do que um direito, a educação é um poderoso instrumento de ressocialização. O conceito de ressocialização, embora complexo e por vezes controverso, aponta para a reinserção do indivíduo na sociedade de forma produtiva e com autonomia, após o cumprimento da pena. A educação atua nesse processo em múltiplas frentes:

Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas: A alfabetização e a continuidade dos estudos básicos e médios capacitam o indivíduo a compreender melhor o mundo, desenvolver o pensamento crítico e ter acesso a informações, o que é fundamental para a tomada de decisões conscientes e a participação na vida em sociedade.

O ensino profissionalizante oferece ferramentas concretas para a inserção no mercado de trabalho formal, reduzindo a probabilidade de reincidência criminal por falta de oportunidades econômicas. Isso não se limita a ofícios tradicionais, mas inclui habilidades digitais e empreendedoras.

A conquista do conhecimento e o reconhecimento do próprio potencial transformam a percepção que o apenado tem de si mesmo. O sucesso acadêmico, por menor que seja, pode ser um catalisador para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e o resgate da autoconfiança.

A educação é um veículo para a compreensão dos direitos e deveres, da estrutura social e das normas de convivência. Ela fomenta a reflexão sobre as causas da criminalidade e os caminhos para uma vida em conformidade com a lei, promovendo valores como ética, respeito e solidariedade.

Estudos nacionais e internacionais demonstram uma correlação positiva entre o acesso à educação na prisão e a diminuição das taxas de reincidência. Indivíduos que participam de programas educacionais têm maior probabilidade de encontrar emprego, reconstruir laços familiares e comunitários e, conseqüentemente, afastar-se da criminalidade.

A educação, portanto, não é um fim em si mesma no ambiente prisional, mas um meio para alcançar a plena cidadania e a reintegração social. Ela oferece a possibilidade de construir novas narrativas de vida, de romper com o determinismo do crime e de abrir portas para um futuro mais digno e promissor. É nesse contexto que a máxima de Paulo Freire ressoa com particular força: *Se a educação sozinha não*

transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000, p.67).

Essa citação aborda que, embora a educação não seja a única solução para os problemas sociais, ela é uma condição indispensável para qualquer processo de mudança transformadora. No ambiente carcerário, ela representa a semente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que não apenas pune, mas também oferece caminhos para a redenção e a reintegração plena.

2.2 Propostas e caminhos possíveis para o fortalecimento da educação prisional

Para que a educação no contexto prisional atinja seu pleno potencial como ferramenta de transformação e ressocialização, é imperativo que sejam implementadas e fortalecidas políticas públicas robustas e integradas. Os desafios são grandes, mas as possibilidades de avanço são igualmente significativas, exigindo um compromisso multidisciplinar e uma visão de longo prazo.

A educação prisional precisa ser elevada ao status de prioridade nas agendas governamentais. Isso se traduz em alocação orçamentária adequada para a construção e manutenção de infraestrutura educacional (salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática), aquisição de materiais didáticos e contratação de pessoal. É fundamental que haja uma articulação interministerial e intersecretarial efetiva, envolvendo as pastas da Educação, Justiça e Segurança Pública, e Assistência Social, para que as ações sejam coordenadas e complementares.

A qualidade da educação depende diretamente da capacitação dos educadores. É essencial desenvolver programas de formação inicial e continuada específicos para o contexto prisional, abordando temas como pedagogia de adultos, psicologia prisional, direitos humanos, metodologias flexíveis e gestão de conflitos. Além disso, é crucial valorizar esses profissionais com salários justos, condições de trabalho seguras e apoio psicossocial, visando a retenção de talentos e a construção de equipes engajadas e experientes. A criação de planos de carreira específicos para educadores prisionais pode ser um diferencial. O currículo ofertado deve ser relevante e contextualizado à realidade dos apenados, levando em consideração suas experiências de vida, interesses e objetivos pós-prisão. Isso implica na oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também na ampliação de cursos profissionalizantes de diversas áreas (desde as mais tradicionais até as tecnológicas), atividades culturais, artísticas e esportivas.

As metodologias devem ser flexíveis, permitindo a entrada e saída de alunos, a progressão individualizada e o reconhecimento de saberes prévios. Projetos de leitura, escrita criativa e debates sobre temas sociais podem fomentar o pensamento crítico e a participação cidadã.

A criação de ambientes educacionais adequados é indispensável. Isso inclui salas de aula bem equipadas, acesso a bibliotecas com acervo diversificado e atualizado, e a introdução de tecnologias digitais (computadores, internet controlada) que permitam a pesquisa, o acesso a cursos online e a comunicação com o mundo exterior de forma segura e supervisionada. A tecnologia pode ser uma aliada poderosa para superar as barreiras físicas e geográficas do cárcere.

A colaboração entre o Estado e a sociedade civil é fundamental. Organizações não governamentais, universidades, empresas e voluntários podem contribuir com recursos, expertise e projetos inovadores. Parcerias com instituições de ensino superior, por exemplo, podem viabilizar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, enquanto empresas podem oferecer qualificação profissional e oportunidades de emprego pós-egresso. A criação de redes de apoio para egressos do sistema prisional, com foco na continuidade dos estudos e na inserção profissional, é crucial para evitar a reincidência.

É necessário estabelecer sistemas de monitoramento e avaliação das políticas e programas de educação prisional, com indicadores claros de desempenho e impacto. Isso permitirá identificar boas práticas, corrigir falhas, adaptar estratégias e garantir a transparência na gestão dos recursos. A coleta de dados sobre a trajetória educacional dos apenados, a taxa de conclusão de cursos e o impacto na reincidência são essenciais para justificar investimentos futuros e aprimorar as ações. Essas propostas representam caminhos concretos para transformar o sistema prisional de um espaço de mera punição em um ambiente de oportunidades para o desenvolvimento humano. A educação, nesse sentido, é a chave para desconstruir estigmas, empoderar indivíduos e construir pontes para uma reinserção social plena e significativa. A educação no contexto prisional é um tema de extrema complexidade, mas de inquestionável urgência e relevância. Conforme demonstrado ao longo deste artigo, ela transcende a função meramente pedagógica, emergindo como um direito humano fundamental e, simultaneamente, um dos mais potentes instrumentos de ressocialização e de reconstrução da cidadania. O panorama brasileiro, embora apresente avanços normativos, ainda é marcado por profundos desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam a plena efetivação desse direito.

Os desafios, desde a precariedade da infraestrutura e a escassez de recursos humanos qualificados até a instabilidade da população carcerária e o estigma social, exigem uma abordagem sistêmica e integrada. No entanto, é fundamental que a sociedade e o Estado compreendam que a superação dessas barreiras não é apenas uma questão de humanidade, mas também de pragmatismo. Investir em educação prisional significa investir na redução da reincidência, na diminuição da violência intra e extramuros e na construção de uma sociedade mais segura e justa para todos.

A educação oferece aos indivíduos privados de liberdade a oportunidade de reescrever suas histórias, desenvolver novas competências, resgatar a autoestima e reestabelecer seus laços com o mundo exterior. Ela é o caminho para que a prisão deixe de ser apenas um espaço de segregação e passe a ser, como defende Angela Davis, um "espaço de reconstrução da cidadania". Ao garantir o direito à educação, tal qual o CNPCP tão claramente afirma, estamos não apenas cumprindo um mandamento legal, mas também investindo na própria capacidade da sociedade de se transformar e se aperfeiçoar.

A transformação social, como nos ensina Paulo Freire, depende intrinsecamente da educação. No ambiente carcerário, essa máxima ganha um significado ainda mais profundo. Fortalecer a educação nas prisões por meio de políticas públicas consistentes, formação de qualidade, investimentos em infraestrutura e parcerias estratégicas não é uma opção, mas uma necessidade imperativa. É o caminho para dignificar a pessoa humana, promover a reinserção social efetiva e, em última instância, edificar uma sociedade mais equitativa e menos punitivista, onde a pena cumpra verdadeiramente seu propósito ressocializador e não meramente retributivo.

2.3 Relação entre Educação e Remissão da Pena

A temática "Educação e Remissão da Pena" é de extrema importância tanto no âmbito social quanto acadêmico, pois aborda questões fundamentais relacionadas à reintegração do indivíduo ao convívio social, à redução da reincidência criminal e à promoção de uma justiça mais humanizada, questões estas que estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento regional.

No aspecto social, a educação dentro do sistema prisional representa uma oportunidade de transformação para os reeducandos, oferecendo-lhes conhecimentos, habilidades e uma nova perspectiva de crescimento pessoal. A remissão da pena, que permite a redução do tempo de prisão mediante a participação em atividades

educativas, reforça a ideia de que a punição deve ser também uma oportunidade de reabilitação, contribuindo para a diminuição da criminalidade e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Já do ponto de vista acadêmico, o tema suscita debates sobre a eficácia das políticas públicas, a importância do acesso à educação no sistema prisional e os impactos sociais dessas ações. Pesquisas e estudos nesta área ajudam a compreender melhor os benefícios da educação na ressocialização, além de orientar melhorias nas legislações e práticas penitenciárias. Destacamos para essa reflexão os seguintes eixos:

1. Eficácia das políticas públicas – Ao mencionar os debates sobre a eficácia, entendemos que ainda há desafios na implementação e nos resultados dessas políticas, o que estimula a produção acadêmica crítica e reflexiva.
2. Importância do acesso à educação – Reconhecemos a educação como um direito fundamental e uma ferramenta essencial para a ressocialização, contribuindo para a redução da reincidência criminal e para a reintegração social dos reeducandos.
3. Impactos sociais e orientações para melhorias – Ao valorizar as pesquisas na área, ressaltamos a função da academia não apenas como observadora, mas como agente de transformação, oferecendo subsídios para políticas mais eficazes e humanizadas.

Assim, a discussão sobre Educação e Remissão da Pena é fundamental para promover uma reflexão crítica sobre o papel do sistema de justiça na transformação social, evidenciando a educação como ferramenta de mudança e esperança para aqueles que cumprem pena, e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Este capítulo tem por objetivo delimitar e analisar a relação entre o direito à educação no sistema prisional brasileiro e a remissão da pena por meio do estudo, à luz do disposto no artigo 126 da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), com as alterações introduzidas pela Lei nº 12.433/2011. A análise concentra-se nas práticas educativas formais oferecidas no âmbito do ensino fundamental e médio, considerando tanto os dispositivos legais quanto as políticas públicas voltadas à educação prisional.

A investigação parte de uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica, documental e, quando aplicável, em dados empíricos oriundos de fontes oficiais, com o intuito de compreender os limites, potencialidades e impactos da educação prisional na perspectiva da ressocialização e da efetivação de direitos.

2.4 Fundamentos Legais da Educação no Sistema Prisional

A educação ocupa lugar central na construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Reconhecida como direito humano fundamental, ela constitui instrumento essencial para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana, da cidadania e da inclusão social. No ordenamento jurídico brasileiro, esse direito é amplamente assegurado por diversos diplomas legais, a começar pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 6º, elenca a educação como um dos direitos sociais, e no artigo 205, define-a como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) doravante LDB, reforça esse entendimento ao estabelecer os princípios que regem o ensino no país, entre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização do educando e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. A LDB reconhece ainda a diversidade de modalidades de ensino, incluindo a educação em espaços não convencionais, como o sistema prisional, garantindo sua adequação às necessidades dos sujeitos privados de liberdade (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), doravante LEP, representa um importante instrumento de efetivação do direito à educação no contexto da privação de liberdade. Ao dispor sobre a execução das penas privativas de liberdade, a LEP dedica atenção específica à assistência educacional, estabelecendo que o ensino do primeiro grau é obrigatório e deve ser oferecido aos presos, bem como oportuniza o acesso à educação profissional e ao ensino médio, conforme as possibilidades do sistema penitenciário (BRASIL, 1984). A LEP também introduz a remição da pena pelo estudo, reconhecendo o valor pedagógico e ressocializador da educação, conforme incluído pela Lei nº 12.433/2011.

Assim, a articulação entre a Constituição, a LDB e a LEP reafirma a educação como um direito inalienável da pessoa humana, inclusive no cárcere, e destaca seu papel transformador na construção de trajetórias mais dignas, mesmo em contextos de exclusão e vulnerabilidade.

A LEP representa um marco fundamental na estruturação jurídica do sistema penitenciário brasileiro. Seu principal objetivo, conforme previsto no artigo 1º, é efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social dos reeducandos (BRASIL, 1984). A LEP busca estabelecer um equilíbrio entre o cumprimento da sanção penal e a proteção dos direitos fundamentais das pessoas privadas de liberdade, reconhecendo que o encarceramento não suprime a condição de sujeito de direitos do apenado. Neste sentido

O preso conserva todos os direitos não atingidos pela perda da liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral (art. 3º da LEP e art. 38 do CP). Talvez esse seja um dos artigos mais desrespeitados de nossa legislação penal. A pena é um mal necessário. No entanto, o Estado, quando faz valer o seu *ius puniendi*, deve preservar as condições mínimas de dignidade da pessoa humana. O erro cometido pelo cidadão ao praticar um delito não permite que o Estado cometa outro, muito mais grave, de tratá-lo como um animal. Se uma das funções da pena é a ressocialização do condenado, certamente num regime cruel e desumano isso não acontecerá. (GRECO, 2017, p. 240).

Dentro desse arcabouço normativo, o artigo 126 destaca-se por regular a possibilidade de remição da pena pelo trabalho e pelo estudo. Introduzido pela Lei nº 12.433/2011, esse dispositivo representa um avanço significativo na perspectiva de uma execução penal mais humanizada e voltada à reinserção social. Segundo o referido artigo, “o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 1984). Trata-se de um instrumento jurídico que reconhece o valor social e ressocializador da educação e da atividade laboral, incentivando práticas que contribuem para a formação pessoal, intelectual e profissional do reeducando.

No que se refere à remição por estudo, o §1º do art. 126 estabelece que a pena será reduzida à razão de um dia para cada 12 horas de frequência escolar, distribuídas no mínimo em três dias. Essa frequência pode se dar em cursos de ensino fundamental, médio, educação profissional ou de requalificação profissional, oferecidos pela administração penitenciária ou por instituições parceiras. A mesma lógica aplica-se à remição por meio de leitura, conforme regulamentada por normativas infralegais e portarias do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

A previsão legal de remição não apenas incentiva o estudo entre os reeducandos, mas também reflete um compromisso constitucional com a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF/88) e com os objetivos da execução penal estabelecidos pela própria LEP. Nesse sentido, a remição por estudo pode ser interpretada como expressão do direito à educação em sua forma mais protetiva, sobretudo quando oferecida em um ambiente tão adverso como o cárcere. Além disso, a norma prevê que o estudo realizado à distância ou por meio de leitura poderá ser reconhecido para fins de remição, desde que comprovado mediante avaliação pedagógica e comprovação da frequência e aproveitamento (§2º e §3º do art. 126 da LEP).

Importante frisar que a efetividade do artigo 126 enfrenta desafios práticos, como a precariedade da infraestrutura educacional nos presídios, a escassez de profissionais da educação, a limitação de acesso à tecnologia e à internet, além de questões relacionadas à segurança e à superlotação carcerária. Embora a legislação reconheça o estudo como meio legítimo de abreviação da pena, sua aplicação muitas vezes esbarra na ausência de políticas públicas integradas que garantam as condições mínimas para sua efetivação (BITENCOURT, 2011).

Nesse contexto, o artigo 126 da LEP deve ser interpretado não como um benefício eventual, mas como um direito subjetivo do apenado, condicionado à existência de oferta educacional por parte do Estado. A omissão estatal na provisão desses serviços configura violação de direito fundamental, o que já tem sido reconhecido por tribunais brasileiros em decisões que asseguram a remição mesmo na ausência de vaga escolar, desde que o preso demonstre interesse e condições para estudar.

Portanto, o marco normativo estabelecido pela Lei de Execução Penal, com ênfase no art. 126, insere-se em um modelo garantista de execução penal, voltado à ressocialização e à humanização das penas. A remição por estudo não apenas permite a redução do tempo de encarceramento, mas reafirma o papel da educação como ferramenta de transformação e reconstrução de projetos de vida, mesmo em contextos de privação de liberdade.

O direito à educação no contexto prisional está alicerçado não apenas em normas constitucionais e infraconstitucionais brasileiras, mas também em importantes documentos internacionais de direitos humanos, entre os quais se destacam as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos, conhecidas como Regras de Mandela, e as diretrizes elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais instrumentos refletem um consenso internacional sobre a necessidade de assegurar a dignidade das pessoas privadas de liberdade, inclusive por meio do acesso à educação como meio de reintegração social e prevenção da reincidência criminal.

As Regras de Mandela, aprovadas pela Assembleia Geral da ONU em 2015, atualizam as antigas Regras Mínimas de 1955 e consolidam-se como referência normativa mundial no tratamento penal humanizado. Em seu texto, a educação é tratada como componente essencial da execução penal, sendo reconhecida como direito inalienável do preso. O item 104 dessas regras estabelece que “devem ser tomadas providências para oferecer educação aos presos, com especial atenção aos jovens e aos analfabetos”, e que “a educação de pessoas presas deve, tanto quanto possível, ser integrada aos sistemas educacionais nacionais” (ONU, 2015).

Além disso, o texto enfatiza que o ensino deve ser ministrado por educadores qualificados, e que os presos devem ter acesso a bibliotecas bem equipadas. A Recomendação 105 complementa ao prever que a educação deve incluir a instrução vocacional e profissional, além de programas de ensino à distância e acesso à tecnologia. Assim, as Regras de Mandela destacam que o cárcere não deve interromper o processo educativo, e sim adaptá-lo às condições do encarceramento, sempre com vistas à ressocialização (ONU, 2015).

Na mesma linha, a UNESCO tem produzido recomendações e diretrizes específicas sobre a educação em contextos de privação de liberdade. Um dos documentos mais relevantes é o relatório “Educação em Prisões: Liberdade por meio da Educação”, que enfatiza que o direito à educação deve ser garantido “em todas as fases da vida e em todos os ambientes, incluindo os sistemas de justiça criminal” (UNESCO, 2021). A organização entende que negar educação ao preso é violar sua dignidade, reforçar a exclusão social e perpetuar ciclos de marginalização.

A UNESCO defende que os programas educacionais nas prisões devem ser diversificados, contemplando o ensino básico, a educação profissionalizante, a educação superior e atividades culturais e esportivas. Tais programas devem respeitar os princípios da inclusão, equidade e qualidade, bem como reconhecer a interseccionalidade de fatores como gênero, raça e origem socioeconômica na formulação de políticas educacionais prisionais (UNESCO, 2021).

Ambas as organizações convergem ao destacar a importância da continuidade educacional após a libertação do indivíduo, como forma de consolidar os efeitos positivos da aprendizagem adquirida na prisão. Isso implica a necessidade de parcerias interinstitucionais entre órgãos de justiça, educação, segurança pública e sociedade civil, a fim de criar pontes efetivas entre a educação no cárcere e o retorno à comunidade.

A aplicação desses parâmetros internacionais no Brasil ainda enfrenta diversos desafios estruturais, institucionais e culturais. Embora a Lei de Execução Penal (art. 17) e a Constituição Federal (art. 205) reconheçam a educação como direito do preso, há uma evidente distância entre a norma e sua implementação, o que contraria diretamente as recomendações das Nações Unidas e da UNESCO. A ausência de políticas públicas eficazes, a falta de investimentos em infraestrutura e a visão punitivista dominante sobre o sistema penal dificultam a materialização dos compromissos. Dessa forma, incorporar as Regras de Mandela e as recomendações da UNESCO ao ordenamento e às práticas do sistema prisional brasileiro é passo necessário para transformar a educação em verdadeira ferramenta de emancipação e ressocialização. Tais diretrizes internacionais não apenas fornecem parâmetros de ação, mas também reforçam a necessidade de uma execução penal pautada pelos direitos humanos, superando a lógica excludente e repressiva que ainda marca boa parte das prisões brasileiras assumidos internacionalmente.

A educação prisional no Brasil constitui um dos principais eixos das políticas de reintegração social no âmbito do sistema penitenciário. Seu desenvolvimento está vinculado ao reconhecimento da educação como direito fundamental e instrumento de transformação pessoal e social, mesmo em contextos de privação de liberdade. Ao longo das últimas décadas, o Estado brasileiro adotou uma série de programas e diretrizes nacionais para organizar e expandir a oferta de ensino nas unidades prisionais, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e

bases da Educação Nacional (LDB) e a consolidação da Lei de Execução Penal (LEP) como principal marco normativo da execução penal.

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) assegura, em seu artigo 17, que “a assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional do condenado e do internado” (BRASIL, 1984). Já a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, inclusive para aqueles privados de liberdade (BRASIL, 1988). A conjugação desses dispositivos impulsionou o surgimento de políticas públicas voltadas à universalização do ensino nas prisões, respeitando as diretrizes nacionais da educação básica e as particularidades do sistema prisional.

Um marco importante foi a criação do Programa de Educação nas Prisões, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Justiça e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), que passou a apoiar estados e municípios na implementação de ações de escolarização em unidades prisionais. A iniciativa baseia-se na promoção do acesso à educação básica, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos (EJA) e, mais recentemente, ao ensino superior na modalidade a distância (EaD), por meio de convênios com universidades públicas e institutos federais.

Em 2010, foi instituído o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional, com o objetivo de garantir o direito à educação, ampliar o número de vagas escolares, formar professores e servidores, além de integrar os sistemas de informação da educação e da administração penitenciária (BRASIL, 2010). O plano reforça que o ensino nas prisões deve observar os princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, respeitando o direito à educação de forma plena, e combatendo a visão da educação como mero privilégio ou benefício carcerário.

Além disso, o Brasil aderiu ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que contempla em sua Meta 9 o compromisso com a ampliação da alfabetização e escolarização da população carcerária. A estratégia 9.12 do PNE orienta os entes federativos a assegurarem o acesso à educação básica e profissional a todos os presos e internados em unidades do sistema prisional, bem como a implementação de políticas educacionais específicas para esse público (BRASIL, 2014).

Entre as práticas de maior destaque está a aplicação da Prova Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja PPL), realizada anualmente pelo INEP. O exame possibilita a conclusão dos ensinos fundamental e médio de forma certificada, sendo uma ferramenta relevante na progressão educacional dos apenados. De forma complementar, diversos projetos de educação superior a distância têm sido promovidos por universidades federais por meio do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), permitindo que internos possam cursar graduações, mesmo em condições de reclusão.

Apesar dos avanços normativos e programáticos, a efetividade dessas políticas enfrenta grandes desafios. A infraestrutura escolar nas unidades prisionais é, em muitos casos, precária ou inexistente. A falta de profissionais capacitados, a alta rotatividade de servidores, as barreiras de segurança e a ausência de conexão com redes externas de ensino dificultam a continuidade das atividades educacionais. Além disso, a oferta ainda é desigual entre os estados brasileiros, revelando a necessidade de políticas intersetoriais mais robustas e equitativas (FREITAS; LIMA, 2018).

Outro problema recorrente é a falta de articulação entre os sistemas de justiça, segurança pública e educação, o que compromete a gestão integrada das ações. A educação, nesses contextos, ainda é frequentemente tratada como medida secundária ou compensatória, e não como parte estruturante do processo de ressocialização e de garantia de direitos.

Portanto, é fundamental que as políticas públicas de educação prisional no Brasil avancem no sentido de consolidar a educação como eixo estratégico da execução penal, conforme previsto nas diretrizes legais e nas recomendações internacionais. Investir na formação de professores, na infraestrutura das escolas intramuros, no uso de tecnologias educacionais adaptadas e na valorização do ensino como direito são passos essenciais para garantir a efetividade dos programas já existentes e a construção de uma justiça penal mais humana e transformadora.

2.5 O Instituto da Remissão de Pena

A remição de pena é um instituto jurídico previsto na legislação penal brasileira que permite ao apenado abreviar o tempo de cumprimento da pena privativa de liberdade por meio do exercício de atividades produtivas ou educativas. Este mecanismo possui uma função ressocializadora, servindo como estímulo à reconstrução de vínculos sociais, à valorização do trabalho e da educação, e à reintegração gradual do condenado ao convívio social.

De acordo com o artigo 126 da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984), “o condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena” (BRASIL, 1984). Isso significa que, para cada três dias de trabalho ou doze horas de estudo divididas em, no mínimo, três dias, o preso poderá remir um dia da pena. O parágrafo 1º desse mesmo artigo ainda inclui a possibilidade de remição por leitura, conforme programas implantados pelos estabelecimentos penais e autorizados judicialmente.

O instituto da remição não representa benefício ou indulgência, mas reconhecimento de um direito legal e constitucional do apenado. A sua finalidade está diretamente ligada aos princípios da dignidade da pessoa humana, da individualização da pena e da função social da pena privativa de liberdade, conforme preceitos constitucionais (BRASIL, 1988). A pena, portanto, não se restringe à punição, mas deve visar a reintegração do indivíduo à sociedade.

A remição também cumpre papel relevante no combate à ociosidade nas prisões, um dos grandes problemas do sistema penal brasileiro. O oferecimento de trabalho, estudo e leitura no cárcere promove ocupação produtiva e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento de competências e habilidades que podem auxiliar o reeducando após o cumprimento da pena (BITENCOURT, 2021). Dessa forma, a remição também funciona como medida de prevenção à reincidência criminal, pois fortalece o processo de autonomia e autoestima do indivíduo.

Historicamente, a remição por trabalho foi o primeiro formato normatizado pela LEP, reconhecendo o trabalho como elemento essencial da execução da pena. A remição por estudo foi incorporada posteriormente por meio da Lei nº 12.433/2011, ampliando o alcance da política de ressocialização. Com isso, as atividades educacionais passaram a ser consideradas tão relevantes quanto o labor prisional, reforçando a perspectiva de que o acesso à educação é direito fundamental mesmo

no cumprimento da pena (MIRABETE, 2015).

Mais recentemente, consolidou-se também a possibilidade de remição pela leitura, prevista em programas como o “Remição pela Leitura” e regulamentada em várias unidades da federação por meio de atos administrativos e decisões judiciais. Essa modalidade permite que os apenados que leem obras literárias, filosóficas, científicas ou jurídicas, e que produzam resenhas ou relatórios sobre elas, obtenham dias remidos de sua pena, conforme avaliação por comissões específicas. Trata-se de uma inovação que contribui para o desenvolvimento intelectual e cultural do internos, bem como para sua expressão crítica e escrita (SOUZA, 2020).

Do ponto de vista jurídico, a remição é considerada uma forma de abreviação da pena que não interfere na condenação imposta, mas no tempo efetivo de seu cumprimento, sendo um direito subjetivo do preso que cumprir os requisitos legais. A jurisprudência brasileira reconhece a eficácia objetiva da remição, não podendo ela ser negada arbitrariamente pela administração penitenciária ou pelo juízo da execução, desde que preenchidos os requisitos legais e avaliativos.

A remição também possui um impacto positivo na gestão prisional, na medida em que estimula a disciplina, a cooperação e reduz conflitos internos. A concessão da remição, além de fomentar o bom comportamento, se mostra eficaz para reduzir a superlotação carcerária e viabilizar a progressão de regime, quando conjugada com outros fatores legais.

Entretanto, apesar de sua importância, o acesso à remição ainda enfrenta barreiras estruturais e institucionais. A escassez de vagas de trabalho e de ensino dentro das unidades prisionais compromete o exercício pleno do direito à remição. De acordo com dados do INFOPEN, apenas uma pequena parcela da população carcerária tem acesso regular à escolarização ou ao trabalho remunerado, o que evidencia a necessidade de investimentos em políticas públicas mais efetivas e parcerias interinstitucionais.

Em síntese, a remição de pena representa uma ferramenta essencial no processo de humanização da pena e na busca por um sistema penal mais eficiente e justo. Ao valorizar o esforço do condenado por sua transformação pessoal e profissional, o Estado contribui para a construção de uma justiça penal fundada na dignidade, na legalidade e na ressocialização, e não apenas na punição.

A remição da pena se desdobra, atualmente, em três modalidades principais: remição pelo trabalho, remição pelo estudo e remição pela leitura. Cada uma dessas modalidades possui fundamentos legais próprios, formas específicas de apuração e critérios de validação, sendo todas voltadas à redução da pena privativa de liberdade mediante o engajamento do apenado em atividades socialmente valorizadas.

2.5.1 Remição pelo trabalho

A remição pelo trabalho é a forma mais antiga e tradicionalmente aplicada. Está prevista no caput do artigo 126 da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que estabelece que o condenado que trabalha poderá remir um dia de pena a cada três dias de trabalho. Esse trabalho pode ser executado dentro ou fora do estabelecimento prisional, desde que devidamente autorizado e fiscalizado pela autoridade competente (BRASIL, 1984).

O artigo 28 da LEP considera como trabalho tanto as atividades industriais, quanto os serviços gerais e a laborterapia, desde que tenham finalidade produtiva. O trabalho pode ser desenvolvido em oficinas prisionais, em convênios com empresas privadas, em serviços internos à unidade ou em parcerias com instituições públicas.

A remição, nesse caso, é registrada pela administração penitenciária com base em relatórios de frequência, pontualidade e produtividade. Vale ressaltar que o trabalho não precisa ser remunerado para gerar remição, embora o pagamento de salário mínimo proporcional esteja previsto como direito do preso.

2.5.2 Remição pelo estudo

A remição pelo estudo foi regulamentada pela Lei nº 12.433/2011, que alterou o artigo 126 da LEP para incluir essa modalidade. O texto legal prevê que o condenado pode remir um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar, divididas em no mínimo três dias. O ensino pode ser oferecido nos níveis fundamental, médio, educação de jovens e adultos (EJA), profissionalizante, e até mesmo no ensino superior, na modalidade presencial ou a distância (BRASIL, 2011).

A participação em cursos reconhecidos pelos sistemas de ensino é obrigatória para fins de validação da remição. Além disso, o apenado deve apresentar assiduidade, desempenho satisfatório e comprovação de frequência mínima. A avaliação é feita por meio de declarações emitidas por instituições de

ensino e homologada pelo juízo da execução penal.

A educação profissionalizante também é contemplada nessa modalidade, desde que o curso seja autorizado por instituições reconhecidas, como os institutos federais, o SENAI, o SENAC ou entidades equivalentes.

2.5.3 Remição pela leitura

A remição pela leitura é uma modalidade mais recente e ainda não prevista expressamente na LEP, mas amplamente reconhecida na prática jurisprudencial e regulamentada por atos normativos administrativos, como portarias das secretarias estaduais de administração penitenciária e resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Essa modalidade consiste na leitura de obras literárias, científicas, filosóficas ou jurídicas, seguida da produção de relatórios ou resenhas, que são avaliados por comissões pedagógicas, compostas por servidores, professores ou voluntários capacitados. Quando o apenado cumpre os critérios do programa, pode remir até 4 dias de pena por obra lida, com limite de 12 livros por ano (totalizando até 48 dias de remição).

A Recomendação CNJ nº 44/2013 orienta os tribunais a instituírem programas de remição pela leitura em articulação com o poder público local, garantindo a democratização do acesso a acervos literários e à formação crítica dos apenados. Essa prática tem sido particularmente importante em unidades onde não há oferta contínua de trabalho ou ensino formal.

Como exemplo, destaca-se o programa "Remição pela Leitura", desenvolvido no estado de São Paulo, que conta com a participação de universidades e editoras, e já possibilitou a remição de milhares de dias de pena a partir da leitura de clássicos da literatura brasileira e universal (RODRIGUES, 2020).

A Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) representa um avanço normativo relevante no âmbito da execução penal brasileira, ao consolidar diretrizes nacionais para a remição de pena pela leitura. Publicada em 10 de maio de 2021, essa normativa revoga e amplia os parâmetros antes dispostos na Recomendação nº 44/2013 do CNJ, conferindo maior segurança jurídica e uniformidade na aplicação da leitura como forma legítima de abreviação da pena (CNJ, 2021).

A remição pela leitura é fundamentada no princípio da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da Constituição Federal), no direito à educação (art. 205), e na própria Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que prevê a remição da pena por atividades educacionais no artigo 126, ainda que sem detalhar expressamente leitura como modalidade autônoma (BRASIL, 1984; BRASIL, 1988). A Resolução nº 391/2021, ao normatizar essa prática, confere concretude a uma política pública penitenciária voltada à ressocialização por meio da leitura crítica e reflexiva.

Segundo a Resolução, a remição será concedida ao apenado que, voluntariamente, participar de programas de leitura autorizados pela vara de execução penal e pela administração prisional. A cada obra lida, devidamente aprovada pela comissão avaliadora, o interno pode remir até 4 dias de pena, com limite de até 12 livros por ano, totalizando até 48 dias de remição anuais. O texto normativo enfatiza que as obras devem ser compatíveis com o grau de escolaridade do participante e que o processo deve estimular a formação crítica, a capacidade de expressão e o interesse cultural do reeducando (CNJ, 2021).

A resolução também estabelece critérios rigorosos de avaliação: o apenado deve apresentar uma resenha, relatório ou parecer que demonstre a compreensão da obra lida, e esses documentos são analisados por uma comissão multidisciplinar, composta por servidores da unidade prisional, educadores e eventualmente representantes da sociedade civil. A avaliação deve considerar a originalidade, a coerência textual e a pertinência temática.

Essa regulamentação promove não apenas a remição da pena, mas sobretudo o acesso à educação, à cultura e ao pensamento crítico, o que é especialmente relevante em um sistema prisional marcado por elevados índices de analfabetismo e baixa escolaridade. A leitura, nesse contexto, atua como instrumento de subjetivação e transformação, permitindo ao apenado expandir seu universo simbólico e reconstruir sua trajetória social (SOUZA, 2020).

Além disso, a Resolução nº 391/2021 favorece a equalização do tratamento penal no país, padronizando os critérios entre os diferentes tribunais e unidades federativas, e evitando arbitriedades ou desigualdades regionais no acesso à remição pela leitura. O CNJ também estimula parcerias com instituições públicas e privadas para a ampliação de acervos bibliográficos e formação das comissões avaliadoras.

Por fim, a medida reforça a função pedagógica e humanizadora da pena, alinhando-se às diretrizes das Regras de Mandela (ONU, 2015), que recomendam o acesso à educação e à leitura como forma de promover a reabilitação das pessoas privadas de liberdade. A Resolução nº 391/2021, assim, representa um marco na construção de um modelo mais justo, eficiente e inclusivo de execução penal no Brasil.

2.6 A Educação como Instrumento de Ressocialização

A educação, como direito humano fundamental, assume papel estratégico em contextos de privação de liberdade, sobretudo por seu potencial de transformação individual e social. No sistema prisional brasileiro, historicamente marcado por condições precárias, superlotação e violações de direitos, a educação representa não apenas uma política de ressocialização, mas um instrumento de resistência, empoderamento e reconstrução de projetos de vida. Nessa perspectiva, a função social da educação se concretiza ao oferecer às pessoas privadas de liberdade oportunidades de acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento pessoal, possibilitando novas trajetórias fora do ciclo da violência e da reincidência penal.

A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como um direito de todos e dever do Estado (art. 205), sem qualquer tipo de exclusão, inclusive para os indivíduos que se encontram sob a custódia do Estado. A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) reforça esse entendimento ao dispor que a assistência educacional é parte essencial da execução da pena, incluindo a escolarização e a formação profissional (BRASIL, 1984). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) prevê a oferta de educação em estabelecimentos penais, com diretrizes específicas, garantindo o atendimento a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada.

A função transformadora da educação no cárcere está intimamente ligada à possibilidade de romper com trajetórias marcadas por exclusão social. Diversos estudos demonstram que uma parcela significativa da população prisional tem histórico de pobreza, baixa escolaridade, desemprego e vulnerabilidade (SILVA, 2019). Nesse contexto, o acesso à educação na prisão representa, muitas vezes, a primeira experiência sistemática de aprendizagem, sendo capaz de promover autoestima, disciplina, senso de pertencimento e novas perspectivas de futuro

Além de cumprir sua função legal, a educação prisional atua como estratégia de resistência à lógica meramente punitiva do sistema penal, ao propor um olhar mais humanizado sobre o sujeito em conflito com a lei. De acordo com Freire (1996), a educação é um ato político, voltado à libertação e à construção de consciência crítica. Assim, mesmo em ambientes autoritários e disciplinadores como o cárcere, o processo educativo pode gerar transformação simbólica e subjetiva, ressignificando a experiência da privação de liberdade e estimulando a autonomia intelectual dos apenados.

Do ponto de vista social, a educação contribui para a redução da reincidência criminal, um dos maiores desafios da política penal brasileira. Pesquisas indicam que presos que tiveram acesso a programas educacionais têm menos chances de retornar ao sistema carcerário, pois desenvolvem competências que ampliam suas oportunidades no mercado de trabalho e nas relações sociais após o cumprimento da pena (IPEA, 2015). Assim, a educação se apresenta não apenas como benefício individual, mas como estratégia eficaz de segurança pública e de justiça social.

Entretanto, a efetivação da educação nos estabelecimentos penais brasileiros enfrenta inúmeros desafios. A infraestrutura inadequada, a falta de materiais didáticos, a escassez de profissionais especializados e a ausência de políticas pedagógicas permanentes dificultam a implementação de uma educação de qualidade. Em muitas unidades prisionais, o espaço físico destinado à sala de aula é improvisado, e a oferta educacional é intermitente e fragmentada, limitando o alcance e a efetividade dos programas (MOURA, 2020).

Apesar disso, iniciativas como o Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PNEP), firmado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, têm buscado integrar os sistemas de justiça e de ensino, promovendo ações conjuntas para a garantia do direito à educação nos presídios. O PNEP orienta a criação de políticas estaduais e locais que viabilizem o acesso à educação básica e profissional, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e estimula o uso de tecnologias educacionais em contextos de restrição de liberdade.

Além da escolarização formal, outras ações educativas também têm relevância transformadora nos presídios, como projetos de leitura, oficinas culturais, cursos de informática, palestras e rodas de conversa. A remição de pena pela leitura, por exemplo, regulamentada pela Resolução nº 391/2021 do CNJ, fortalece o

vínculo entre educação e liberdade, ao estimular a prática leitora e permitir a redução da pena com base no esforço intelectual do apenado.

Essa modalidade reforça a ideia de que o conhecimento é um caminho legítimo para a emancipação e a reconstrução de identidades (CNJ, 2021).

Em consonância com as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Mandela), que orientam o respeito à dignidade humana e o acesso à educação de qualidade em privação de liberdade, o Brasil assume o compromisso de promover políticas inclusivas, que combatam o analfabetismo prisional e garantam acesso equitativo ao ensino. A educação, nesses termos, ultrapassa a dimensão institucional e assume uma função social estruturante, pois contribui para a reintegração cidadã e o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Portanto, a educação em contextos de privação de liberdade não pode ser compreendida apenas como um instrumento de contenção ou disciplinamento, mas como uma ferramenta de transformação – tanto do indivíduo quanto da sociedade. Ela é capaz de reconstruir identidades, resgatar a dignidade, ampliar horizontes e proporcionar meios concretos de reconstrução de vidas. Diante disso, é essencial que o Estado brasileiro amplie investimentos na educação prisional, assegure sua continuidade e qualidade, e reconheça o potencial libertador e humanizador da educação como eixo estruturante das políticas públicas voltadas à execução penal.

A reincidência criminal, também conhecida como recidiva, representa um dos maiores desafios do sistema penal brasileiro. Caracteriza-se pela prática de novo delito após o cumprimento de pena anterior, refletindo a falência das políticas públicas de reintegração social. Em contraste, o envolvimento educacional no cárcere tem se revelado uma estratégia eficaz na redução da recidiva, ao possibilitar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e profissionais, que favorecem a ressocialização e a inclusão social dos egressos do sistema prisional.

Estudos empíricos demonstram que há correlação direta entre o acesso à educação na prisão e a diminuição das taxas de reincidência. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2015), os indivíduos que participaram de programas educacionais enquanto privados de liberdade apresentaram índices significativamente menores de retorno ao cárcere do que aqueles que não participaram de qualquer atividade pedagógica. A diferença

observada varia entre 20% a 40%, dependendo da natureza da atividade educativa, como ensino formal, leitura, cursos profissionalizantes ou ensino superior.

O envolvimento educacional permite que a pessoa em privação de liberdade desenvolva senso de responsabilidade, autoestima, disciplina e pertencimento, elementos que contribuem para a ruptura com trajetórias anteriores marcadas por exclusão e marginalização. Conforme afirma Freire (1996), a educação é um ato libertador, capaz de transformar consciências e abrir caminhos para novas possibilidades de existência. Mesmo em contextos restritivos como o cárcere, a aprendizagem pode gerar sentido de vida e novos projetos pessoais e profissionais.

Além disso, o sistema jurídico brasileiro prevê a remição da pena por meio do estudo, conforme disposto no artigo 126 da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que concede a redução de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar. Essa norma legal serve como estímulo para o engajamento educacional, sendo aplicada em níveis variados da educação formal (alfabetização, EJA, ensino médio, superior) e, mais recentemente, ampliada com a remição pela leitura, regulamentada pela Resolução nº 391/2021 do CNJ (BRASIL, 1984; CNJ, 2021).

Por sua vez, a recidiva criminal está frequentemente associada a um conjunto de fatores estruturais, tais como pobreza, ausência de vínculos familiares e comunitários, estigmatização social e baixíssima escolarização. Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN, 2023) revelam que a maioria da população prisional brasileira possui escolaridade incompleta, sendo que mais de 70% não concluíram o ensino fundamental. A carência de escolarização impacta diretamente a reinserção social, pois limita o acesso a oportunidades formais de trabalho e acentua o ciclo da exclusão.

Dessa forma, o investimento em educação prisional pode ser entendido não apenas como uma estratégia de reintegração social, mas também como política de segurança pública, ao contribuir com a redução das taxas de criminalidade reincidente. O Plano Nacional de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PNEP), por exemplo, articula ações entre os ministérios da Educação e da Justiça para garantir a ampliação e a melhoria da oferta educacional nos estabelecimentos penais, com foco na formação cidadã e na profissionalização.

Experiências exitosas em estados como Minas Gerais, São Paulo e Ceará apontam para a efetividade de políticas de educação prisional integradas, nas quais o apenado é incentivado a concluir a escolarização básica, participar de programas de leitura e acessar o ensino técnico ou superior. Em muitos desses casos, os índices de reincidência criminal caíram para menos da metade entre os participantes (SILVA, 2022).

Ainda assim, o acesso à educação no cárcere enfrenta inúmeros obstáculos, tais como a falta de infraestrutura, de profissionais capacitados, de acervo didático, e de continuidade pedagógica. Em muitas unidades prisionais, os estudantes são transferidos de forma aleatória, há interrupções frequentes nas aulas, e faltam políticas de incentivo à formação continuada dos docentes. Tais fatores comprometem a permanência do educando e, conseqüentemente, o impacto transformador que a educação poderia exercer.

Outro aspecto importante a considerar é a necessidade de acompanhamento pós-cárcere, pois a educação, por si só, não garante a reinserção social se não for articulada a outras políticas públicas, como habitação, saúde, assistência social e qualificação profissional. O egresso do sistema prisional frequentemente enfrenta preconceito, dificuldade de encontrar emprego e ausência de rede de apoio, o que pode levar ao retorno à criminalidade, independentemente de sua formação escolar.

Portanto, os dados e evidências disponíveis indicam que quanto maior o envolvimento educacional durante a prisão, menor a chance de reincidência, reafirmando o papel estratégico da educação na construção de uma sociedade mais justa e segura. A educação atua como elemento estruturante da cidadania, pois devolve ao sujeito sua condição de agente de transformação e oferece meios concretos para que ele trilhe novos caminhos.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação prisional, com investimentos sustentáveis, articulação entre os entes federativos e garantia de acesso, permanência e qualidade. Além disso, é necessário superar a lógica meramente punitiva e reconhecer o potencial emancipador e preventivo da educação, cuja eficácia é comprovada tanto pela literatura quanto pela prática institucional.

A educação em contextos de privação de liberdade é um direito constitucionalmente assegurado e reconhecido como instrumento fundamental de ressocialização e promoção da cidadania. No entanto, sua efetivação no sistema prisional brasileiro enfrenta uma série de limitações estruturais e desafios operacionais, que comprometem a qualidade, a continuidade e a abrangência da oferta educacional nas unidades prisionais. Entre os principais obstáculos estão a precariedade da infraestrutura, o preconceito institucional e social, e o acesso desigual a oportunidades educacionais.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado (art. 205), o que inclui as pessoas privadas de liberdade. A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), em seu artigo 17, assegura o direito à assistência educacional, abrangendo instrução escolar e formação profissional. No entanto, entre o texto legal e a realidade vivida no cárcere, há um abismo significativo. As prisões brasileiras, em sua maioria, não foram projetadas para abrigar atividades educativas. Muitas carecem de salas de aula adequadas, bibliotecas, equipamentos didáticos, mobiliário e recursos tecnológicos, o que inviabiliza a oferta de educação com qualidade (BRASIL, 1984; IPEA, 2015).

A infraestrutura física representa um dos principais entraves para a consolidação da educação prisional. Em diversas unidades, as salas são improvisadas, localizadas em espaços sem ventilação, iluminação ou isolamento acústico apropriado. Muitas vezes, os ambientes utilizados para aulas são compartilhados com outras funções institucionais, como refeitórios ou salas de visita, o que compromete o processo pedagógico e a concentração dos alunos (MOURA, 2020). A ausência de materiais didáticos atualizados, acesso limitado à internet e a falta de recursos audiovisuais também impactam negativamente o ensino, sobretudo em tempos de crescente digitalização da educação.

Além dos desafios estruturais, há barreiras de natureza simbólica, como o preconceito social e institucional contra a população prisional. Ainda persiste a visão de que os presos não são “merecedores” de educação, especialmente em segmentos da sociedade que defendem uma abordagem punitivista da justiça criminal. Esse estigma se reflete tanto no discurso público quanto na forma como muitos servidores e profissionais da área pena e educacional tratam os

apenados. O preconceito institucional se manifesta, por exemplo, na negligência com o transporte dos presos para as aulas, na descontinuidade de programas educacionais e na desvalorização da formação de educadores que atuam no sistema prisional (FREIRE, 1996; OLIVEIRA, 2021).

A segurança institucional, por sua vez, é frequentemente usada como justificativa para a suspensão ou limitação de atividades educacionais. Em situações de motins, transferências ou mudanças de gestão, as aulas costumam ser as primeiras atividades a serem interrompidas. Essa instabilidade compromete a continuidade do processo de aprendizagem e desestimula os apenados, que muitas vezes veem seus esforços frustrados pela desorganização do sistema. A ausência de protocolos integrados entre o sistema prisional e as secretarias de educação acentua o problema, dificultando o planejamento curricular e a certificação dos estudantes (UNESCO, 2020).

Outro desafio significativo é o acesso desigual à educação no sistema prisional. Dados da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN, 2023) revelam que menos de 15% da população carcerária brasileira está matriculada em algum nível de ensino. Esse índice revela uma profunda desigualdade de acesso, influenciada por critérios arbitrários como a localização da unidade, o perfil do preso, a disponibilidade de vagas e a existência (ou não) de convênios com instituições de ensino. Mulheres, indígenas, pessoas LGBTQIA+ e indivíduos em regime fechado enfrentam ainda mais dificuldades para acessar a educação, devido à invisibilidade e à falta de políticas específicas para esses grupos (SILVA, 2022).

A formação dos educadores que atuam nas prisões também representa um ponto crítico. Muitos professores não recebem capacitação específica para lidar com as particularidades do ambiente prisional, como a necessidade de articulação com a segurança institucional, o respeito à dignidade humana e o tratamento das múltiplas vulnerabilidades dos alunos. A rotatividade de profissionais, aliada à sobrecarga de trabalho, contribui para a descontinuidade dos projetos pedagógicos e para a fragilidade das relações entre educadores e educandos (PAIVA, 2019).

A falta de articulação entre o sistema prisional e o sistema educacional é outro obstáculo central. Em muitos estados, há uma ausência de diálogo entre os

órgãos responsáveis pela segurança pública e aqueles que gerenciam a política educacional. Essa desarticulação dificulta a implementação de programas estruturados, impede o acompanhamento do percurso escolar dos apenados e inviabiliza a integração da educação prisional às políticas públicas mais amplas de inclusão e cidadania (BRASIL, 2014).

Diante desse cenário, torna-se urgente a construção de políticas públicas integradas, inclusivas e permanentes, que considerem as especificidades da população carcerária e superem a lógica punitivista que ainda prevalece nas instituições penais. É necessário ampliar os investimentos em infraestrutura, formar educadores especializados, garantir a continuidade pedagógica e combater os estigmas sociais que deslegitimam o direito à educação no cárcere. A educação prisional deve ser entendida como uma política de Estado, e não como uma concessão eventual, pois representa uma ferramenta concreta de reintegração social, de prevenção à reincidência e de promoção dos direitos humanos.

2.7 O contexto da Educação Prisional em Goiás

O oferecimento da possibilidade de estudo para a população carcerário no Estado de Goiás se dá através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Diretoria Geral de Polícia Penal (DGPP). A EJA Prisional acontece nas formas presencial e a distância (EAD), organizado em regime de matrículas semestrais, sendo que a oferta EAD está estruturada em 30% da carga horária presencial e 70% à distância. A rotina pedagógica na EJA prisional respeita as especificidades das unidades prisionais de modo que a organização e rotina da agência prisional não são alteradas.

A proposta curricular é diferenciada inclui componentes da base comum e uma parte diversificada, denominada Ethos Social, que aborda ética, cidadania, mundo do trabalho e relações interpessoais, além do Projeto de Leitura e Escrita. O Programa de Alfabetização e Família atende pessoas que ainda não sabem ler ou escrever em todas as unidades. O atendimento escolar nas unidades prisionais é realizado por escolas regulares da Seduc, onde as salas de aulas nas Unidades Prisionais são extensão dessas escolas, com exceção do Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia. Essa unidade de Aparecida de Goiânia concentra mais de 50%

de toda população prisional do Estado, onde possui a única unidade escolar exclusiva, entre muros. Para atendimento às demais unidades prisionais, a diretoria da Unidade viabiliza espaço adequado e segura para a oferta da educação básica.

Os profissionais da educação que atuam nas unidades prisionais são contratados pela Seduc, sendo selecionados entre os profissionais efetivos da rede estadual de ensino, lotados nas unidades escolares, que mantém as extensões dentro da Unidades Prisionais . O número de profissionais da educação que atuam na Educação Prisional, atualmente é de aproximadamente 500 servidores.

Os registros escolares e a inserção das informações referentes às salas de extensão são feitos pela unidade escolar no Sistema de Gestão Escolar - SIGE e no Sistema Administrativo e Pedagógico - SIAP. Os dados sistemizados por esses sistemas de gestão, são exportados para o EDUCACENSO/MEC/INEP. Atualmente, o número de vagas ofertadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo a DGPP, é de 3.494, podendo variar de acordo com a demanda e as condições estruturais das unidades prisionais e escolares.

Atualmente, as unidades escolares possuem um único Projeto Político Pedagógico (PPP) que contempla a educação prisional, entretanto, a orientação é para a elaboração do PPP específico da modalidade.

Ainda de acordo com dados da DGPP, ela e a Seduc compartilham competências pela educação no sistema penitenciário. Ficando assim estabelecido:

I. Compete à Diretoria Geral de Polícia Penal – DGPP

1. Disponibilizar à Secretaria de Estado da Educação - Seduc, infraestrutura adequada para a abertura de turmas de EJA, nas unidades prisionais, com demanda;

2. Viabilizar a estrutura organizacional e de segurança necessária à atividade docente e pedagógica nas classes escolares;

3. Disponibilizar à Secretaria de Estado da Educação – Seduc, informações necessárias para definir e atender a demandas e perfis para direcionamento de ações de oferta de escolarização;

4. Realizar a divulgação permanente da oferta de escolarização às

pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado;

5. Regulamentar a entrada de materiais escolares (kit escolar), distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação - Seduc para utilização pelos alunos nos estabelecimentos penais especificando os itens, de acordo com os padrões de segurança da Diretoria Geral de Polícia Penal - DGPP;

6. Elaborar, revisar e publicar, sempre que necessárias, normas conjuntas com a Secretaria de Estado da Educação – Seduc.

7. Coordenar e estimular ações voltadas à educação não formal e profissional nas Unidades Prisionais;

8. Estimular a participação dos reeducandos nos Exames Nacionais (ENEM, ENCCEJA-PPL);

9. Indicar representante da Diretoria Geral de Polícia Penal, vinculado à Superintendência de Reintegração Social e Cidadania e da Gerência de Educação;

10. Assegurar a remessa ao Poder Judiciário, de frequência, certidões e documentação que comprove participação em atividades de estudo, visando promover o acesso ao direito à remição de pena pelo estudo.

II. Compete à Secretaria de Estado da Educação - Seduc:

1. Oferecer escolarização de Ensino Fundamental e Médio, modalidade EJA, em classes escolares, utilizando metodologia que atenda às características do público em situação de privação de liberdade e à estrutura organizacional dos estabelecimentos que integram o sistema prisional, articulando-se com estes;

2. Realizar os procedimentos necessários para a disponibilização dos recursos humanos necessários ao exercício da docência nas classes escolares em funcionamento nos estabelecimentos penais, com chamamento de docentes e atribuição de aulas de acordo com a demanda apresentada por meio das unidades escolares;

3. Realizar o acompanhamento, análise e avaliação dos registros de desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem e da vida escolar dos

alunos.;

4. Realizar a guarda de prontuários dos alunos e efetuar a expedição de documentação e certificação, por meio das unidades escolares;

5. Elaborar, revisar e publicar, sempre que necessário, as normas em conjunto com a Diretoria Geral de Polícia Penal - DGPP.

6. Oferecer escolarização de Ensino Fundamental e Médio, por meio de suas unidades escolares, na modalidade EJA, em classes escolares, utilizando metodologia que atenda às características do público em situação de privação de liberdade e à estrutura organizacional dos estabelecimentos que integram o sistema prisional, articulando-se com estes.

Assim, percebe-se que o Estado de Goiás está trilhando um caminho frutífero no que se refere a assistência ao Sistema Penal com vistas a proporcionar maneiras que possam alargar as chances dos reeducandos, quando do cumprimento da pena, participarem da sociedade com possibilidades de contribuição, desde o exercício da cidadania até a contribuição econômica.

III O GRUPO LGBTQIA+ NO CONTEXTO PRISIONAL: IDENTIDADES, VULNERABILIDADES E DIREITOS

A discussão sobre diversidade sexual e de gênero no sistema prisional exige, inicialmente, a compreensão da sigla LGBTQIA+, utilizada para designar Lésbicas (L), Gays (G), Bissexuais (B), Travestis e Transexuais (T), Queer (Q), Intersexo (I) e Assexuais (A), sendo o sinal “+” uma forma de abarcar outras identidades e expressões que não se enquadram no modelo hegemônico de sexualidade e gênero. Como aponta Louro (2020), essa sigla ultrapassa uma simples classificação, pois representa “um campo político de disputas e afirmações identitárias” que reivindicam reconhecimento e direitos.

No interior das prisões, essa pluralidade identitária é atravessada por mecanismos de controle que tornam as experiências LGBTQIA+ ainda mais vulneráveis. A estrutura prisional opera por meio de práticas de vigilância e disciplinamento que, como explica Foucault (2014), buscam regular corpos, comportamentos e identidades dentro de padrões considerados normais. Para o autor, “o poder disciplinar fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p. 135), o que implica, no contexto carcerário, a imposição de normas rígidas de gênero e sexualidade.

Essa lógica disciplinar, ao tentar enquadrar sujeitos que escapam à cis-heteronormatividade, reforça desigualdades e intensifica processos de violência institucional. Butler (2019) observa que identidades dissidentes são frequentemente tratadas como corpos “não reconhecíveis” pelos parâmetros sociais dominantes, tornando-se alvos de exclusão e punição mais intensa em espaços regulatórios como as prisões.

Compreender quem compõe o grupo LGBTQIA+ e como essas identidades são atravessadas por práticas disciplinares no ambiente prisional é fundamental para analisar os obstáculos enfrentados na efetivação de direitos, sobretudo no acesso à educação. A partir desse reconhecimento, torna-se possível investigar de que forma as normas institucionais condicionam a presença, a

permanência e o desenvolvimento dessa população nas ações pedagógicas disponíveis, configurando um campo de análise que articula diversidade, poder e cidadania

3.1 Identidades, Reconhecimento e Tensões no Cárcere

O sistema prisional brasileiro foi construído sob uma lógica binária que segmenta a população entre “homens” e “mulheres”, desconsiderando expressões de gênero diversas. Essa organização repercute na forma como as identidades LGBTQIA+ são reconhecidas e tratadas pelas instituições. Conforme Bento (2017), pessoas trans e travestis vivenciam “um processo contínuo de negação identitária”, o que se traduz na imposição do nome civil, na recusa ao uso de roupas adequadas ao gênero e em práticas de revista vexatória.

O reconhecimento da identidade de gênero ainda depende da sensibilidade da equipe e das normativas locais. Estudos mostram que, mesmo quando há políticas de proteção, elas nem sempre são aplicadas de modo uniforme. A pesquisa de Teixeira (2020), por exemplo, demonstra que a falta de formação específica de servidores contribui para interpretações arbitrárias sobre procedimentos de alocação, cuidados de saúde e rotina diária.

Essa falta de padronização gera insegurança e, muitas vezes, afasta pessoas LGBTQIA+ das atividades oferecidas, incluindo as educacionais.

3.2 Vulnerabilidades e Violências Estruturais

As pesquisas brasileiras convergem para a constatação de que pessoas LGBTQIA+ encarceradas enfrentam níveis mais elevados de violências física e simbólica. O relatório da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2018) registra casos de agressões, estupros corretivos, insultos, segregação compulsória e privação de itens básicos de higiene.

Além das violências diretas, há violências institucionais. Vergueiro e Corrêa (2016) explicam que negar direitos básicos — como o uso do nome social, o acesso a hormonioterapia ou a acomodação adequada — constitui

uma forma de violação sistemática que produz sofrimento e limita a autonomia. Segundo elas, “a violência institucional se infiltra nas rotinas aparentemente neutras, reforçando desigualdades e criando barreiras invisíveis ao exercício da cidadania”.

Essas condições impactam o processo educativo. A insegurança quanto à integridade física e emocional interfere na frequência escolar, na participação em projetos e no aproveitamento das atividades pedagógicas.

3.3 Movimentos Normativos e Avanços Legislativos

Nos últimos anos, o Brasil avançou na formulação de instrumentos normativos voltados à proteção das pessoas LGBTQIA+ privadas de liberdade. Destaca-se a Resolução nº 348/2020 do CNJ, que estabelece diretrizes para o respeito à identidade de gênero e para a garantia de direitos dessa população no sistema prisional. Entre seus principais pontos, a resolução prevê:

- uso obrigatório do nome social;
- acesso à saúde integral, incluindo cuidados hormonais;
- alocação conforme identidade de gênero, com escuta especializada da pessoa custodiada;
- promoção de espaços de proteção quando necessário;
- incentivo à formação continuada de servidores para o atendimento humanizado.

Apesar dos avanços, a efetividade dessas normativas ainda depende da implementação local, o que varia significativamente entre estados e unidades prisionais. Nesse sentido, compreender como tais diretrizes se materializam na Unidade Prisional de Araçu-GO é essencial para avaliar sua incidência sobre o processo educativo.

A educação em contexto prisional é reconhecida como um direito fundamental e como instrumento de desenvolvimento humano. Para o grupo LGBTQIA+, entretanto, o acesso aos espaços educacionais pode ser marcado por barreiras explícitas ou sutis. O medo da exposição, a discriminação entre pares, a ausência de mediação adequada e a inexistência de materiais pedagógicos inclusivos podem limitar a frequência às aulas e comprometer o desempenho.

Além disso, a segregação em alas específicas — embora necessária para proteção — pode gerar distanciamento físico das salas de aula, exigindo adaptações pedagógicas e logísticas. Professores e agentes penitenciários, muitas vezes sem formação para lidar com questões de diversidade sexual e de gênero, podem reproduzir, ainda que involuntariamente, práticas excludentes. Acreditamos que quando o ensino oferecido um ambiente seguro, a população LGBTQIA+ tende a demonstrar alto engajamento nas atividades educacionais, percebendo na educação um meio de reconstrução identitária, elevação da autoestima e ampliação das perspectivas de vida pós-cárcere.

3.4 Potencialidades e Caminhos para a Inclusão

A construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas no cárcere implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo pedagógico. Algumas estratégias são apontadas como fundamentais:

- formação continuada de educadores e agentes prisionais;
- adoção de materiais didáticos com representatividade e abordagem inclusiva;
- criação de protocolos de acolhimento específicos para estudantes LGBTQIA+;
- articulação entre escola, direção prisional e rede de saúde;
- incentivo a projetos que valorizem trajetórias de vida e identidades.

Essas práticas podem contribuir para a construção de um ambiente pedagógico mais acolhedor e democrático, favorecendo a permanência e o desenvolvimento acadêmico dessa população.

O grupo LGBTQIA+ no contexto prisional enfrenta desafios históricos que impactam diretamente sua dignidade, cidadania e acesso à educação. Reconhecer essas vulnerabilidades é o primeiro passo para a construção de políticas efetivas e práticas pedagógicas inclusivas

IV A AGÊNCIA PRISIONAL DO MUNICÍPIO DE ARAÇU-GO E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

A constituição de unidades prisionais em municípios de pequeno porte, como Araçu-GO, produz efeitos que extrapolam o campo da segurança pública e passam a integrar processos sociais, econômicos e institucionais que moldam o desenvolvimento local. A presença de uma unidade prisional, ainda que pequena, interfere na dinâmica administrativa, no mercado de trabalho, no cotidiano da comunidade e nas políticas públicas. Tal fenômeno ocorre porque, como afirma Santos (2006), “toda instituição territorializada reorganiza fluxos e redefine a vida local, ainda que sua função não tenha sido pensada para isso”.

Assim, compreender o papel da Agência Prisional de Araçu-GO exige analisar tanto seu funcionamento interno quanto seus reflexos externos, especialmente no que se refere às relações de trabalho, à circulação de recursos públicos, à oferta de serviços e à articulação interinstitucional com setores como educação, saúde e assistência social.

4.1 O Desenvolvimento e sua importância para a Segurança Pública

A relação entre desenvolvimento e segurança pública é um dos temas mais discutidos nas ciências sociais contemporâneas, sobretudo quando se busca compreender os efeitos do encarceramento e da presença de instituições penais sobre os territórios. O desenvolvimento, entendido em sua perspectiva ampliada, não se restringe ao crescimento econômico, mas envolve condições sociais, políticas e culturais que possibilitam a ampliação das liberdades, a redução das desigualdades e a criação de oportunidades para diferentes grupos sociais. Amartya Sen (2000) define desenvolvimento como “a expansão das capacidades das pessoas para viverem a vida que valorizam”, destacando que segurança, educação, saúde e participação social são dimensões inseparáveis desse processo.

No campo da segurança pública, essa concepção mais abrangente é fundamental. Diversas pesquisas demonstram que políticas de segurança isoladas, quando desvinculadas de estratégias de desenvolvimento, tendem a produzir resultados limitados ou até contraproducentes. Como ressalta Zaffaroni (2011), “uma sociedade que não oferece condições mínimas de existência digna para todos acaba produzindo vulnerabilidades que se convertem em conflitos e, posteriormente, em fenômenos criminalizados”. Assim, o desenvolvimento atua como fator de prevenção social, fortalecendo vínculos comunitários, acesso à renda, educação e serviços públicos.

Nesse debate, a contribuição de Celso Furtado é essencial para compreender o desenvolvimento regional, especialmente em áreas menos dinâmicas economicamente. Para o autor, o desenvolvimento somente se concretiza quando promove transformações estruturais no território. Em suas palavras, “não há desenvolvimento autêntico sem que se ampliem as possibilidades de participação das populações locais na vida econômica e social” (FURTADO, 2007, p. 60). Essa perspectiva reforça que regiões marginalizadas só alcançam estabilidade quando políticas econômicas, sociais e institucionais se articulam de forma integrada — o que inclui políticas de segurança pública.

Nesse sentido, Wacquant (2009) argumenta que a expansão do Estado penal está diretamente relacionada ao enfraquecimento de políticas sociais. Para o autor, onde há retração do Estado de bem-estar, cresce o papel das instituições repressivas. Isso indica que investimentos em desenvolvimento regional podem contribuir para equilibrar essa dinâmica, reduzindo a dependência de respostas estritamente punitivas.

Nos municípios de pequeno porte, como Araçu-GO, a relação entre desenvolvimento e segurança pública assume contornos específicos. A ausência de oportunidades econômicas, a limitação de serviços públicos e a concentração de investimentos em centros urbanos criam fragilidades que impactam diretamente a dinâmica social e, conseqüentemente, o sistema penal. Nesse cenário, instituições como a Agência Prisional tornam-se parte importante do arranjo territorial, influenciando fluxos econômicos, relações institucionais e políticas sociais.

Além disso, políticas educacionais e de reinserção social dentro das prisões são reconhecidas como instrumentos de desenvolvimento e segurança pública, uma vez que ampliam perspectivas para egressos e reduzem fatores que

contribuem para a reincidência. Segundo Freire (1997), “a educação é uma prática de liberdade”, capaz de reorganizar trajetórias e reconstruir vínculos comunitários. No âmbito penitenciário, isso significa reduzir vulnerabilidades e contribuir para ambientes sociais mais seguros.

Assim, o desenvolvimento — entendido como processo multidimensional — não apenas complementa, mas fundamenta políticas eficazes de segurança pública. Municípios que investem em educação, saúde, assistência social e oportunidades econômicas tendem a apresentar indicadores mais estáveis, fortalecendo redes de proteção social e reduzindo fatores criminogênicos. Isso demonstra que o desenvolvimento regional não pode ser dissociado da segurança pública, pois ambos se influenciam mutuamente e estruturam as dinâmicas sociais que moldam o território.

4.2 O Processo Histórico da Agência Prisional de Araçu-GO

A constituição da Agência Prisional de Araçu-GO está inserida em um movimento mais amplo de reorganização do sistema prisional goiano, especialmente a partir dos anos 2000, quando o Estado iniciou um processo de interiorização das unidades de custódia. Esse processo foi resultado de políticas voltadas à descentralização da população carcerária, à redução da superlotação das grandes unidades e ao fortalecimento das comarcas menores no interior do estado. Como observa Adorno (2011), “os sistemas penitenciários no Brasil se reconfiguram historicamente em resposta às pressões demográficas, políticas e institucionais”, o que evidencia que a criação de presídios em pequenos municípios obedece tanto a demandas estruturais quanto administrativas.

A instalação da unidade prisional em Araçu atendeu a essa lógica. De acordo com relatórios da Diretoria-Geral de Administração Penitenciária (DGAP), unidades de pequeno porte, como a de Araçu, foram concebidas para custodiar pessoas privadas de liberdade consideradas de menor periculosidade e atender ao fluxo de detentos provenientes de cidades vizinhas, funcionando como unidades estratégicas de suporte regional.

Esse movimento se aproxima do que Foucault (2014) descreve como a “capilarização do poder disciplinar”, em que o Estado amplia sua presença territorial por meio de instituições que regulam comportamentos e administram populações específicas. A interiorização prisional, nesse sentido, não tem apenas uma função

operacional; ela expressa a expansão das engrenagens de controle social, especialmente em regiões que, historicamente, contavam com pouca intervenção estatal.

Do ponto de vista administrativo, a Agência Prisional de Araçu foi estruturada para integrar-se à Comarca da região, articulando-se com as instituições locais de saúde, educação, assistência social, Polícia Civil, Polícia Militar e Ministério Público. Essa articulação reflete um modelo de gestão alinhado ao que Goffman (2015) chama de “interdependência institucional”, característica de instituições totais que, embora funcionem com relativa autonomia, dependem de fluxos constantes de serviços e estruturas externas.

Com o passar dos anos, a unidade consolidou sua função de apoio regional, recebendo custodiados de municípios próximos e incorporando práticas que buscavam responder às transformações do sistema prisional. A adoção de diretrizes estaduais relacionadas ao tratamento humanizado, à oferta de educação formal, à remição pela leitura e ao acolhimento de grupos vulneráveis, incluindo a população LGBTQIA+, evidencia que a Agência Prisional de Araçu acompanhou mudanças normativas importantes, como a Resolução nº 348/2020 do CNJ.

A evolução histórica da unidade também está vinculada a modificações nas políticas de segurança pública estadual. Como afirma Wacquant (2009), as políticas penais se expandem em contextos de reestruturação social e econômica, e isso se reflete no modo como estados e municípios organizam suas unidades de custódia. Em Araçu, a permanência da unidade ao longo dos anos indica sua importância não apenas para a administração penitenciária, mas também para o ordenamento territorial da região.

Assim, compreender o processo histórico da Agência Prisional de Araçu-GO significa reconhecer que sua criação e desenvolvimento não ocorreram de forma isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de transformações políticas, administrativas e territoriais que influenciaram o sistema prisional goiano e a própria dinâmica do município.

4.3 Público Masculino e seus impactos no Desenvolvimento Regional

O público masculino foi o primeiro grupo a ser acolhido pela Agência Prisional de Araçu-GO, constituindo, portanto, a base inicial de funcionamento da unidade. Esse dado é relevante não apenas do ponto de vista administrativo, mas

também para a compreensão dos impactos sociais e econômicos gerados pela presença da unidade prisional no município. A configuração inicial, centrada na custódia masculina, refletiu a lógica predominante no sistema prisional goiano, cujo perfil majoritário é composto por homens jovens, em sua maioria oriundos de camadas populares. Como ressalta Adorno (2011), “o sistema penitenciário brasileiro é estruturado sobre uma população essencialmente masculina, marcada por vulnerabilidades sociais e baixo acesso a políticas públicas”, o que reforça o caráter estrutural desse recorte.

Nos primeiros anos de funcionamento, os custodiados masculinos desempenharam papel central na estruturação física da unidade. Eles foram responsáveis por parte da reforma e manutenção do espaço, participando de atividades laborais que incluíam serviços de construção, pintura e pequenas adaptações internas. Esse tipo de iniciativa dialoga com a perspectiva de Foucault (2014), para quem o trabalho no cárcere não é apenas ocupação, mas “um mecanismo disciplinar que reorganiza o tempo, regula os corpos e produz utilidades dentro da economia institucional”. No caso de Araçu, porém, o trabalho assumiu também um caráter de cooperação e de uso social da mão de obra, contribuindo para a funcionalidade da unidade e reduzindo custos operacionais do Estado.

Além das atividades de reforma, os custodiados do público masculino também desempenharam funções produtivas relevantes, como a confecção de tapetes. A produção artesanal, comum em unidades prisionais de pequeno porte, fortalece a economia local e cria possibilidades de inserção ocupacional futura para os internos. Becker (2013) afirma que iniciativas que articulam trabalho prisional e cadeias produtivas locais “tendem a gerar impactos positivos ao mobilizar saberes tradicionais, fortalecer economias de pequena escala e estimular relações comunitárias”.

Um dos aspectos mais significativos da atuação desse público masculino na unidade foi o caso de um custodiado que participou do Programa Começar de Novo, iniciativa vinculada ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que promove oportunidades de trabalho e capacitação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional. O programa tem como objetivo ampliar perspectivas de reinserção social e reduzir ciclos de reincidência. Em documento oficial, o CNJ (2016) afirma que “o trabalho e a educação representam pilares fundamentais para que o egresso reconstrua sua autonomia e reduza vulnerabilidades sociais após o

cumprimento da pena”.

Esse caso demonstra a importância de políticas interinstitucionais na promoção do desenvolvimento regional. Quando indivíduos envolvidos em atividades laborais prisionais conseguem ingressar em programas de qualificação e reinserção, os benefícios extrapolam os muros da unidade prisional, contribuindo para a economia local, para a segurança pública e para a diminuição das barreiras sociais enfrentadas por egressos. A experiência do custodiado beneficiado evidencia que iniciativas de formação e trabalho podem produzir resultados concretos, refletindo diretamente na vida comunitária.

Assim, o acolhimento inicial do público masculino na Agência Prisional de Araçu-GO, suas atividades produtivas e a participação em programas como o Começar de Novo revelam não apenas estratégias de gestão prisional, mas também práticas que integram trabalho, qualificação e desenvolvimento regional. Os impactos gerados — na economia local, na articulação institucional e na redução de vulnerabilidades — demonstram que o sistema prisional pode assumir papel ativo na organização social do território, especialmente em municípios de pequeno porte.

4.4 Público Feminino e seus impactos no Desenvolvimento Regional

A chegada do público feminino à Agência Prisional de Araçu-GO marcou uma nova etapa na trajetória da unidade, ampliando tanto sua complexidade administrativa quanto seus impactos sociais no município. As custodiadas passaram a desempenhar atividades laborais específicas, especialmente nas áreas de costura e panificação, que se tornaram expressões concretas da interação entre o sistema prisional e a comunidade local. A inserção da mão de obra feminina nessas atividades produtivas evidencia uma dinâmica distinta daquela inicialmente observada com o público masculino, reforçando o caráter multifuncional da unidade prisional no contexto regional.

As mulheres privadas de liberdade desempenharam papel essencial na produção de pães destinados às redes municipal e estadual de educação, contribuindo para a complementação do lanche escolar. Essa prática consolidou um elo significativo entre a unidade prisional e as instituições de ensino do município, fortalecendo a percepção comunitária de que o sistema penal pode desempenhar funções socialmente úteis. Como observa Santos (2006), “as instituições só se integram ao território quando passam a produzir fluxos que dialogam com as

demandas locais”, e a atividade de panificação realizada pelas custodiadas ilustra precisamente esse processo.

Além da produção de alimentos, as custodiadas também atuavam na área de costura, confeccionando peças reutilizáveis e materiais que, em alguns casos, eram destinados à própria unidade ou a iniciativas locais. A costura e a panificação, além de ocuparem o tempo de maneira produtiva, configuram práticas de qualificação profissional. De acordo com Godoi (2010), “atividades laborais que combinam trabalho manual e formação prática ampliam as possibilidades de reinserção social e reduzem assimetrias de gênero observadas na profissionalização feminina”. Dessa forma, o trabalho das mulheres no cárcere envolve não apenas função disciplinar, mas também potencial formativo e impacto socioeconômico direto.

Outro marco significativo relacionado ao período de acolhimento feminino foi o início da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Prisional, em parceria com o CEPI Hermógenes Coelho. Esse movimento representa uma das transformações mais relevantes na atuação da unidade, já que instituiu o acesso formal à educação dentro do ambiente prisional. A implantação da EJA dialoga com a concepção freireana de educação como prática libertadora. Segundo Freire (1996), “a educação é possibilidade de recomeço”, permitindo ao sujeito reconstruir suas trajetórias e ampliar sua inserção social. No contexto prisional de Araçu, isso significou garantir a mulheres privadas de liberdade o acesso à escolarização interrompida, fortalecendo sua autonomia e ampliando perspectivas de vida após o cumprimento da pena.

Do ponto de vista do desenvolvimento regional, essas ações tiveram efeitos perceptíveis. A produção de bens e alimentos pela mão de obra feminina fortaleceu redes locais, contribuiu para reduzir custos das instituições públicas de ensino e incentivou uma dinâmica de cooperação entre diferentes setores da administração municipal. Além disso, a implementação da EJA Prisional ampliou o papel educacional da unidade, favorecendo a circulação de profissionais, recursos pedagógicos e articulações com a Secretaria de Educação — elementos fundamentais na organização territorial de municípios de pequeno porte.

Dessa maneira, o trabalho e a escolarização das mulheres privadas de liberdade na Agência Prisional de Araçu-GO demonstram que a unidade exerce influência para além de sua função custodial. A atuação das custodiadas produziu

impactos econômicos, educacionais e institucionais que reforçam a importância das políticas de inclusão e de qualificação profissional, integrando o sistema prisional às dinâmicas de desenvolvimento regional.

4.5 Oferta da EJA PRISIONAL na agência prisional de Araçu-Go para o público LGBTQIAPN+: uma proposta de contribuição para o desenvolvimento regional com vistas em romper com os ciclos de exclusão.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Prisional na Agência Prisional de Araçu-GO constitui um marco estrutural para a garantia do direito à educação no município, sobretudo para os grupos historicamente excluídos, como o público LGBTQIAPN+. A implementação do atendimento educacional por meio do Centro de Ensino em Período Integral Hermógenes Coelho ganhou força e respaldo jurídico a partir da Resolução CEE/CEB nº 387, de 1º de agosto de 2025, que autorizou formalmente a oferta da EJA-EaD – 1ª, 2ª e 3ª etapas na sua extensão prisional. Essa medida consolidou a legalidade, a continuidade pedagógica e a regularidade administrativa da educação ofertada no interior da unidade prisional.

A Resolução determina expressamente, em seu Art. 3º, que a instituição está autorizada a ofertar a EJA na modalidade a distância até 31 de dezembro de 2028, estabelecendo as bases legais para que pessoas privadas de liberdade — incluindo o público LGBTQIAPN+ — tenham acesso à escolarização contínua e adequada às suas especificidades. Além disso, o documento exige que a instituição mantenha habilitação docente adequada, infraestrutura organizacional compatível, regularidade documental e acessibilidade pedagógica, constituindo um conjunto de garantias que fortalece a qualidade e a legitimidade do processo educativo.

Esse marco regulatório é especialmente importante para o público LGBTQIAPN+, pois assegura que a oferta da EJA ocorra em condições que respeitem a diversidade e as vulnerabilidades desse grupo. Considerando-se que pessoas LGBTQIAPN+ enfrentam trajetórias marcadas por exclusão escolar, violência institucional e rupturas familiares, a normativa estadual contribui para que o espaço educacional prisional seja seguro, normatizado e acessível. Bento (2017) lembra que a população LGBTQIA+ “carrega marcas profundas de negação social e educativa”, o que reforça a relevância de políticas regulatórias que assegurem o direito à aprendizagem.

A presença da EJA dentro da unidade prisional, com respaldo jurídico

detalhado, também se alinha à compreensão de Paulo Freire (1997), segundo o qual “a educação é um ato de coragem e libertação”. No contexto prisional, essa libertação não se dá apenas no campo simbólico, mas efetivamente amplia horizontes de reinserção social, empregabilidade e autonomia — elementos essenciais para romper ciclos históricos de exclusão.

Do ponto de vista territorial e regional, a Resolução nº 387/2025 fortalece o papel do CEPI Hermógenes Coelho como instituição articuladora de políticas públicas no município. Como observa Santos (2006), o desenvolvimento regional ocorre quando instituições passam a “reconfigurar fluxos, promover interações e ampliar a densidade social do território”. A regulamentação da EJA-EaD na extensão prisional reforça essa dinâmica ao promover:

- circulação de profissionais da educação;
- articulação entre Secretaria Estadual de Educação, DGAP e comunidade local;
- ampliação de serviços educacionais no território;
- fortalecimento de políticas inclusivas de acesso à educação;
- redução das desigualdades estruturais que afetam grupos vulneráveis.

A normativa estadual também exige parâmetros administrativos e pedagógicos rigorosos — como acessibilidade, regularidade em certificações, observância às normas sanitárias e à segurança predial — que contribuem para que a oferta educativa seja contínua, qualificada e institucionalmente sólida. Essas condições reforçam a credibilidade da modalidade educacional e ampliam o impacto regional da política pública

A presença da EJA Prisional voltada ao público LGBTQIAPN+, portanto, não se limita à esfera individual. Ela se torna estratégia de desenvolvimento regional porque reduz desigualdades, fortalece capacidades humanas e amplia a participação social de grupos historicamente marginalizados. Peres (2018) destaca que “a inclusão educacional é um dos pilares mais eficazes contra a exclusão estrutural”, especialmente quando direcionada a populações que enfrentam múltiplas vulnerabilidades.

Em síntese, a implementação da EJA Prisional na Agência Prisional de Araçu-GO — agora regulada pela Resolução CEE/CEB nº 387/2025 — representa um avanço decisivo para:

- assegurar o direito educacional da população privada de liberdade;
- garantir proteção pedagógica ao público LGBTQIAPN+;

- fortalecer políticas públicas estaduais;
- reorganizar o território;

e romper com ciclos históricos de exclusão educacional e social.

A experiência de Araçu confirma que educação prisional regulada e inclusiva é um instrumento poderoso de transformação individual e desenvolvimento regional.

4.6 Perfil Sociodemográfico e Educacional das Pessoas Privadas de Liberdade na Agência Prisional de Araçu-GO

A análise do perfil sociodemográfico e educacional da população privada de liberdade da Agência Prisional de Araçu-GO constitui etapa fundamental para compreender a dinâmica interna da unidade e os impactos sociais, educacionais e regionais que dela decorrem. Estudos sobre educação prisional destacam que a caracterização detalhada dos custodiados permite identificar vulnerabilidades, orientar intervenções pedagógicas e direcionar políticas públicas mais efetivas. Como observa Adorno (2011), “o sistema prisional é composto majoritariamente por indivíduos pertencentes a grupos socialmente fragilizados, cuja trajetória anterior à privação de liberdade costuma ser marcada por rupturas educacionais, desigualdades econômicas e exclusões acumuladas”.

No caso de Araçu, a construção desse perfil ganha relevância adicional por se tratar de uma unidade prisional localizada em município de pequeno porte, cujas dinâmicas sociais e econômicas se entrelaçam de maneira direta com a realidade das pessoas custodiadas. A identificação de elementos como faixa etária, naturalidade, nível de escolaridade, vínculos familiares e situação laboral anterior ao encarceramento oferece subsídios para compreender tanto o percurso social dos internos quanto as possibilidades de reinserção no território após o cumprimento da pena.

Além disso, o levantamento dessas informações torna-se essencial para avaliar a efetividade das ações educativas implementadas, como a oferta da EJA Prisional, e para analisar de que forma diferentes públicos — incluindo homens, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ — acessam, permanecem e progridem na escolarização. A literatura indica que desigualdades educacionais anteriores ao encarceramento impactam diretamente o desempenho escolar dentro da prisão (CARREIRA; LIMA, 2019), reforçando a necessidade de diagnósticos precisos sobre

o nível de escolaridade dos custodiados.

Assim, a caracterização do perfil da população privada de liberdade na Agência Prisional de Araçu-GO não apenas subsidia a compreensão do contexto local, mas também contribui para o debate mais amplo sobre desenvolvimento regional, inclusão social e políticas públicas de educação em ambientes de privação de liberdade. Uma análise cuidadosa desses elementos permitirá, nos itens seguintes, discutir como as características do público atendido influenciam a oferta educativa e o impacto da EJA no combate aos ciclos de exclusão historicamente vivenciados pelos apenados.

Quantitativo de reeducandos na Unidade Prisional de Araçu

Número de reeducandos	Número de matriculados
46	36

A Agência Prisional de Araçu-GO abriga atualmente 46 pessoas privadas de liberdade, das quais 36 estão regularmente matriculadas na EJA Prisional, o que representa uma taxa de participação educacional significativamente elevada para os padrões do sistema prisional brasileiro. Esse dado revela não apenas o interesse dos reeducandos em retomar ou dar continuidade à escolarização, mas também a eficácia das ações de mobilização e sensibilização realizadas pela equipe pedagógica, pelo CEPI Hermógenes Coelho e pela gestão da unidade. Considerando que a educação no cárcere historicamente enfrenta desafios como evasão, baixa autoestima escolar e descrédito nas instituições educativas, alcançar o envolvimento de quase 80% da população carcerária indica um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem, bem como um reconhecimento, por parte dos reeducandos, de que a escolarização pode representar um caminho concreto de transformação pessoal, remição de pena e construção de novos projetos.

Faixa Etária dos Alunos da EJA Prisional – 2025/02

Faixa Etária	Número de alunos	Observação
18 à 24 anos	04	Predominância de jovens recém-ingressos no sistema educativo
25 à 34 anos	13	Faixa etária com maior presença entre os estudantes

		de todas as etapas
35 à 44 anos	11	Adultos com histórico educacional interrompido retomando aos estudos
45 à 54 anos	02	Indivíduos buscando certificação tardia
55 anos ou mais	01	Representatividade mínima do público idoso.

Escolaridade atual dos alunos do EJA Prisional

Etapa/ Escolaridade	Quantidade de Alunos	Série/Ano
EJA 1ª Etapa – Fundamental	06 alunos	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
EJA – 2ª Etapa – Fundamental	16 alunos	6º, 7º, 8º e 9º ano
EJA – 3ª Etapa – Ensino Médio	14 alunos	1ª, 2ª e 3ª série
Total Geral	36 alunos	

A leitura dos dados referentes aos estudantes matriculados na EJA Prisional de Araçu-GO permite compreender, com maior profundidade, o perfil social e educacional dos sujeitos que compõem a unidade. A distribuição por faixa etária revela que a maior parte dos educandos se encontra entre os 25 e 44 anos — período que, conforme a literatura sociológica, corresponde ao grupo mais exposto às desigualdades estruturais que atravessam a realidade brasileira. São indivíduos que, em sua maioria, vivenciaram trajetórias marcadas por informalidade laboral, escolarização fragmentada e pertencimento a contextos territoriais vulneráveis. Essa configuração, longe de ser um traço isolado de Araçu, dialoga diretamente com tendências apontadas em estudos nacionais sobre população privada de liberdade.

O fato de poucos estudantes terem menos de 24 anos e apenas um deles já ter ultrapassado os 55 anos confirma que o sistema prisional brasileiro é,

predominantemente, formado por adultos jovens. Essa tendência, identificada em relatórios do próprio DEPEN, demonstra que o encarceramento incide com maior força sobre um segmento populacional que, teoricamente, deveria estar em plena inserção no mercado de trabalho e em fase de consolidação de projetos de vida. Em vez disso, são sujeitos que carregam rupturas familiares, educacionais e sociais, elementos que ajudam a explicar sua presença no cárcere.

A análise da escolaridade reforça esse cenário. A maior parte dos estudantes está concentrada na segunda etapa da EJA, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Esse dado evidencia que a interrupção do percurso escolar ocorreu de forma precoce, muitas vezes ainda na infância ou adolescência. A pequena quantidade de internos no Ensino Médio indica que poucos conseguiram avançar para etapas mais elevadas da escolarização. Esses índices não são particulares da unidade de Araçá; eles repetem padrões verificados no país inteiro, conforme dados do IBGE e do DEPEN, que apontam que três em cada quatro pessoas privadas de liberdade não concluíram sequer o Ensino Fundamental. A baixa escolaridade, portanto, não é mero acaso, mas reflexo direto de desigualdades econômicas, raciais, territoriais e culturais que estruturam o processo educativo no Brasil.

Do ponto de vista pedagógico, a diversidade de idades e de níveis de escolarização representa um desafio importante para o trabalho docente. Turmas heterogêneas exigem metodologias flexíveis, capacidade de mediação e práticas que valorizem a experiência de vida dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Além disso, a predominância de estudantes na segunda etapa da EJA evidencia a necessidade de reforçar processos de alfabetização e letramento, não apenas no sentido técnico, mas também na perspectiva crítica, que permita aos estudantes interpretar a própria realidade e desenvolver competências úteis para sua reinserção social após o cumprimento da pena.

Outro aspecto relevante é que muitos dos estudantes da EJA Prisional chegam à escola depois de longos períodos afastados da vida acadêmica. Isso exige uma abordagem que considere a autoestima, a motivação e o reconhecimento da trajetória desses sujeitos, elementos indispensáveis para que a aprendizagem se torne significativa. No contexto prisional, a educação assume um caráter ainda mais profundo, pois representa a possibilidade de recompor vínculos, reconstruir a

identidade e projetar novos caminhos, rompendo com a narrativa de fracasso social que frequentemente acompanha pessoas privadas de liberdade.

Quando os dados da unidade são comparados com indicadores nacionais, percebe-se que Araçu reproduz fielmente o perfil encontrado nas demais instituições prisionais brasileiras. A prevalência de adultos jovens, a baixa escolaridade, os longos períodos de evasão escolar e a ausência de acesso à educação formal antes do encarceramento aparecem como traços comuns em todo o país. Essa convergência reforça a compreensão de que a educação prisional não pode ser encarada como política isolada, mas como parte de um conjunto de medidas voltadas para enfrentar desigualdades históricas.

Assim, a análise dos dados demonstra que a EJA Prisional de Araçu-GO cumpre papel essencial no processo de reparação educativa desses sujeitos. Ela oferece condições para que os estudantes retomem seus percursos interrompidos, desenvolvam habilidades e fortaleçam sua autonomia. Ao mesmo tempo, evidencia que políticas educacionais dentro do cárcere não apenas atendem a demandas individuais, mas também podem produzir efeitos positivos no território, contribuindo para o desenvolvimento regional, a redução da reincidência e o fortalecimento da cidadania.

A partir dessa compreensão, o espaço educativo no cárcere se torna, portanto, lugar de reconstrução identitária, reparação histórica e promoção de cidadania. Para sujeitos que passaram grande parte da vida sendo marcados por processos de deslegitimação — seja por pobreza, por rupturas educacionais, pela violência estatal ou pela ausência de políticas públicas — a sala de aula constitui um território simbólico onde é possível reencontrar a própria voz, revisitar experiências e reconstruir sentidos que a trajetória social anterior não permitiu consolidar. A educação, nesse contexto, ultrapassa a função escolar e torna-se oportunidade concreta de reorganizar a própria maneira de existir no mundo, ressignificando memórias, valores e perspectivas de futuro.

No caso do público LGBTQIAPN+, essa dimensão assume proporções ainda mais amplas. Trata-se de um grupo que acumula camadas sucessivas de exclusão: discriminação na escola, expulsão do convívio familiar, barreiras de acesso ao mercado de trabalho e, em muitos casos, violência física e institucional. Quando esses sujeitos chegam ao cárcere, chegam já profundamente feridos por um conjunto de práticas sociais que os colocaram sistematicamente à margem. A

EJA, especialmente para esse público, atua como política de enfrentamento à exclusão, à violência estrutural e às desigualdades de gênero e sexualidade, oferecendo-lhes um espaço onde suas identidades não sejam reduzidas ao estigma, mas reconhecidas em sua complexidade humana.

Essa perspectiva é essencial para entender que o trabalho pedagógico dentro da unidade prisional não pode se limitar à transmissão de conteúdos. Ele precisa dialogar com as histórias de vida, com as feridas abertas, com as expectativas interrompidas e com a necessidade urgente de reconhecimento. Ao acolher o público LGBTQIAPN+ sem reforçar estereótipos ou práticas discriminatórias, a escola cumpre função reparadora: devolve a esses sujeitos o direito de aprender, o direito de pertencer e, sobretudo, o direito de existir com dignidade.

Esse processo de reconhecimento tem impacto direto na maneira como cada estudante se percebe no contexto prisional. Ao serem tratados como sujeitos de direitos, e não como corpos abjetos ou desviantes, como muitas vezes a sociedade insiste em classificá-los, esses indivíduos passam a adquirir novas formas de compreender sua própria trajetória. Não se trata apenas de oferecer a alfabetização ou a progressão escolar, mas de criar condições para que cada um possa elaborar sua história sob um novo prisma, rompendo com narrativas de fracasso que marcaram suas vidas antes da prisão.

A escola, portanto, cumpre um papel de mediação entre o que esses sujeitos foram obrigados a ser e o que ainda podem se tornar. Esse movimento de reconstrução subjetiva é central na educação prisional, sobretudo quando voltada para populações que carregam uma marca estrutural de desumanização. A aprendizagem, nesse contexto, funciona como processo de cura simbólica, permitindo que sentimentos como vergonha, medo, silenciamento e inferioridade cedam espaço à autoconfiança, ao desejo de transformação e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

Ao mesmo tempo, a presença da EJA direcionada ao público LGBTQIAPN+ dentro da Agência Prisional de Araçu-GO evidencia que políticas de educação no cárcere podem cumprir uma função estratégica de enfrentamento às desigualdades na escala local e regional. Municípios pequenos, como Araçu, vivenciam de maneira intensa os efeitos sociais do encarceramento e da reinserção de egressos. Nesse sentido, quando a unidade prisional investe em educação de

qualidade, contribui não apenas para a vida dos seus estudantes, mas para o fortalecimento do tecido social do próprio território. Uma reinserção social mais qualificada significa menos reincidência, menos violência e mais oportunidades de trabalho e convivência comunitária.

Assim, a EJA no cárcere, especialmente quando voltada para a população LGBTQIAPN+, reafirma-se como política pública capaz de transformar individualidades, reduzir desigualdades e fortalecer o desenvolvimento humano em sua dimensão mais profunda. Trata-se de reconhecer que o direito à educação, previsto na Constituição e reafirmado pela Lei de Execução Penal, só se concretiza plenamente quando considera a pluralidade das identidades e oferece condições reais para que cada sujeito possa reconstruir sua história com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar a oferta e o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Agência Prisional de Araçu-GO, com ênfase na inclusão educacional do público LGBTQIAPN+ e em suas potenciais contribuições para o desenvolvimento regional. A partir das análises apresentadas, torna-se evidente que a educação no contexto prisional constitui não apenas um direito fundamental assegurado por dispositivos constitucionais e legais, mas também uma poderosa ferramenta de ruptura com ciclos históricos de exclusão social.

Ao longo do estudo, observou-se que a trajetória da EJA no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e disputas políticas, mas permanece essencial para garantir acesso à escolarização àqueles que dela foram privados em idade regular. Quando transposta para o contexto prisional, essa modalidade adquire contornos ainda mais complexos, uma vez que os sujeitos privados de liberdade carregam vulnerabilidades múltiplas, entre elas trajetórias educacionais interrompidas, experiências de violência, estigmatização e violação sistemática de direitos básicos.

No estudo de caso da Agência Prisional de Araçu-GO, evidenciou-se que a unidade, ao receber sucessivamente públicos masculino, feminino e, atualmente, LGBTQIAPN+, tornou-se espaço singular de análise sobre diversidade humana, políticas públicas e práticas de inclusão. As ações desenvolvidas pelos diferentes grupos — como os trabalhos manuais realizados pelos homens, a costura e panificação desempenhadas pelas mulheres, e a participação do atual público LGBTQIAPN+ nos programas de EJA — demonstram que a educação e o trabalho, quando devidamente orientados, podem gerar impactos positivos tanto para os indivíduos quanto para a comunidade local.

A oferta de EJA prisional por meio da extensão do CEPI Hermógenes Coelho representa avanço importante para o município, pois amplia o acesso à educação formal e reafirma o compromisso com políticas públicas que priorizam equidade, diversidade e desenvolvimento humano. Ademais, as diretrizes

estabelecidas pela Lei de Execução Penal, pelas Regras de Mandela, pela Resolução CEE/CEB nº 387/2025 e outros marcos normativos reforçam a centralidade da educação como vetor de dignidade e ressocialização.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da educação no desenvolvimento regional. Ao possibilitar que pessoas privadas de liberdade tenham acesso à escolarização, à remição da pena pelo estudo, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e à construção de novos projetos de vida, o Estado contribui para a redução da reincidência criminal, para a melhoria da segurança pública e para o fortalecimento dos vínculos comunitários. Municípios pequenos, como Araçu, sentem de forma ainda mais direta os efeitos dessas políticas, sobretudo porque a reinserção social bem-sucedida tende a influenciar positivamente o tecido social e o mercado de trabalho local.

O público LGBTQIAPN+ merece destaque nas considerações finais, uma vez que representa grupo historicamente violado e desumanizado em diferentes esferas sociais, especialmente no sistema prisional. A educação, nesse contexto, assume função simbólica e prática de enfrentamento à violência estrutural, ao preconceito e às desigualdades de gênero e sexualidade. A EJA, quando planejada a partir da equidade e do reconhecimento das diversidades, demonstra potencial significativo para promover autoestima, pertencimento e perspectivas concretas de vida digna após a execução penal.

Diante das reflexões apresentadas, pode-se concluir que a EJA prisional na Agência de Araçu-GO não apenas cumpre sua função primordial de garantir o direito à educação, como também constitui importante mecanismo de desenvolvimento humano, social e regional. Ela inaugura novos caminhos para a inclusão, rompe barreiras históricas que negaram escolarização a determinados grupos e reafirma a educação como prática libertadora, conforme defendido por Paulo Freire. Ao alcançar sujeitos marginalizados e invisibilizados, a EJA contribui para ressignificar trajetórias, fortalecer a cidadania e construir uma sociedade menos punitivista e mais comprometida com a dignidade e a justiça social.

Por fim, reafirma-se que políticas públicas de educação no cárcere exigem continuidade, investimento, acompanhamento e sensibilidade às diversidades humanas. Que este estudo possa fortalecer os debates sobre o direito à educação em espaços de privação de liberdade, incentivar novas pesquisas e inspirar práticas pedagógicas mais humanas, comprometidas e transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABGLT. Relatório sobre violações de direitos de pessoas LGBT privadas de liberdade. Brasília, 2018.
- ADORNO, Sérgio. *Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios*. Revista USP, n. 89, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOI, Rafael. *Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Experiências de aceleração: estamos inovando?* In: OLIVEIRA, Isabel R. (Org.) *Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humano*, Rio de Janeiro, ano 5, n.8, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BECKER, Bertha. *Geopolítica da Amazônia*. São Paulo: Garamond, 2013.
- BENTO, Berenice. *A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.
- BORGES, Ana Paula; SILVA, Cristiano. Educação em prisões e diversidade sexual: experiências e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Programa Começar de Novo. Brasília: CNJ, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 348, de 09 de outubro de 2020. Dispõe sobre o tratamento adequado às pessoas LGBTQIA+ no âmbito do sistema prisional. Brasília: CNJ, 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e princípios*. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlene Carvalho; RIBEIRO, Vera Masagão. *Educação de jovens e adultos: um campo em construção*. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOI, Rafael. *Fluxos em cadeia: as prisões em São Paulo na virada dos tempos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas*. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: uma nova perspectiva*. São Paulo: Global, 2005.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 27. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CEB nº 387, de 01 de agosto de 2025. Dispõe sobre o credenciamento e autorização da EJA-EaD na extensão prisional do CEPI Hermógenes Coelho. Goiânia: CEE, 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de jovens e adultos: política pública e direito de cidadania*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Políticas públicas em educação de jovens e adultos*. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 119–138.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUZ, Carla. *Identidade de gênero e direitos no sistema prisional: análise da*

aplicação da Resolução 348/2020 do CNJ. *Cadernos de Direito e Sociedade*, v. 11, n. 2, 2021.

MOLL, Jaqueline. *Educação e sociedade: saberes e práticas da EJA*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PAIVA, Vanilda. *História do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1973

PERES, Willian Siqueira. *Educação, diversidade e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2018.

Resolução-1

RODRIGUES, Léo. IBGE revela desigualdade no acesso à educação e queda no analfabetismo, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>. Acesso em: 11 out.2025.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: EDUSP, 2006.

TEIXEIRA, Tiago. A população LGBT no sistema prisional brasileiro: direitos, desigualdades e políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, v. 28, n. 165, 2020.

VERGUEIRO, Viviane; CORRÊA, Vanessa. Gênero, sexualidade e prisões: reflexões sobre violências institucionais. *Cadernos Pagu*, n. 48, 2016.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

