ISSN: 2358-8829

ENTRE GRADES E SILENCIAMENTOS: EDUCAÇÃO, DIREITOS E EXPERIÊNCIAS DE EJA NO CÁRCERE

Tirza Quirino Roza[1]

Aldimar Jacinto Duarte[2]

INTRODUÇÃO

A educação em espaços de privação de liberdade evidencia uma contradição central das sociedades contemporâneas: embora o Estado mantenha pessoas sob sua custódia e afirme a finalidade de proteção de direitos, a efetivação cotidiana desses direitos pode encontrar obstáculos na organização das instituições. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cárcere se realiza em condições marcadas pela restrição de deslocamento, por rotinas disciplinares e pelo controle institucional do tempo. Ainda assim, a educação não deixa de constituir direito nem pode ser entendida apenas como recompensa por comportamento.

O resumo fornecido pelos autores apresenta uma pesquisa bibliográfica e reflexiva sobre experiências educativas, silenciamento e negação de direitos em contextos prisionais brasileiros. Adota a perspectiva do materialismo histórico-dialético e mobiliza especialmente Paulo Freire e Jacques Rancière. O trabalho procura compreender os sujeitos para além de representações estigmatizantes, considerando desigualdades históricas, experiências de exclusão e disputas sobre quem pode falar, aprender e participar.

O objetivo desta expansão é problematizar as relações entre a educação prisional, a efetivação de direitos e as condições que favorecem ou restringem a escuta e o reconhecimento de estudantes da EJA. Busca-se, especificamente, analisar as contradições entre a garantia formal do direito à educação e sua realização, discutir o conceito de emancipação no trabalho pedagógico e apresentar implicações para práticas educativas comprometidas com a dignidade humana.

INTRODUÇÃO — DIREITO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Os estudantes da EJA em situação de privação de liberdade não constituem um grupo homogêneo. Suas trajetórias combinam experiências de trabalho, família, escolarização descontínua, sociabilidade e relações com diferentes instituições. Parte dessas histórias pode

[1]Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail: tirzaroza@gmail.com.

[2]Aldimar Jacinto Duarte, Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Endereço profissional: R. 227, Quadra 66, Lote 14-E, Setor Leste Universitário, Goiânia – GO, CEP 74610-155. E-mail: aldimarjd@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

estar marcada por desigualdades raciais, territoriais, econômicas e geracionais, cuja análise exige atenção às condições sociais de produção da exclusão. Reduzir esses sujeitos à sua condição penal apagaria dimensões fundamentais de sua experiência e dificultaria a construção de práticas educacionais que reconheçam suas capacidades.

O cárcere é organizado a partir de dispositivos de vigilância e disciplina que podem interferir no acesso à sala de aula, na continuidade dos estudos e nas relações entre profissionais e estudantes. A existência dessas restrições não justifica transformar o ensino em atividade secundária. Ao contrário, explicita a necessidade de distinguir decisões pedagógicas de exigências de segurança e de criar condições efetivas para que o direito à educação seja realizado de maneira consistente.

Interessa, nesse quadro, examinar como o silêncio é produzido. O silenciamento não corresponde somente à impossibilidade de falar; pode manifestar-se quando narrativas dos estudantes não são reconhecidas como conhecimento legítimo, quando decisões se dão sem sua participação ou quando sua identidade é reduzida ao delito. A educação orientada pelo diálogo busca enfrentar essas formas de invisibilidade, sem ignorar os limites e conflitos do ambiente institucional.

O reconhecimento da educação como direito em espaços de privação de liberdade exige distinguir a condição jurídica dos estudantes de sua condição de sujeitos de conhecimento. A restrição da liberdade não apaga histórias de vida, relações sociais, expectativas e capacidades intelectuais. Quando o ensino é concebido exclusivamente como mecanismo de disciplina, perde-se parte de sua potência formativa e corre-se o risco de subordinar a aprendizagem a objetivos alheios à escolarização. A reflexão proposta examina, portanto, os sentidos que a escola pode assumir nesse espaço: acesso ao conhecimento, reconhecimento de experiências, construção de linguagem pública e possibilidade de participação reflexiva.

A EJA no cárcere demanda ainda considerar o desencontro entre temporalidades escolares e institucionais. A continuidade de uma sequência didática pode ser afetada por transferências, rotinas administrativas e outras mudanças no cotidiano da unidade. Tais condicionantes reforçam a importância de planejamentos capazes de acolher diferentes percursos, sem reduzir o ensino a tarefas desconectadas. Para os educadores, a questão não consiste apenas em adaptar conteúdos, mas em sustentar intencionalidade pedagógica, exigência intelectual e compromisso ético em uma instituição cuja finalidade principal não é educacional.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se, conforme o documento de origem, como pesquisa bibliográfica e reflexiva, orientada pelo materialismo histórico-dialético. Seu percurso consiste na problematização de produções acadêmicas e documentos relacionados à educação prisional, aos direitos humanos e à EJA. O resumo não indica pesquisa de campo, entrevistas, número de participantes ou análise de prontuários; esta expansão não acrescenta essas etapas nem apresenta depoimentos como se tivessem sido coletados.

A análise se organiza em três dimensões: a) direito à educação e contradições da execução penal; b) experiências de silenciamento e reconhecimento dos sujeitos; c) possibilidades de educação crítica e emancipadora. A perspectiva histórico-dialética permite compreender cada dimensão em conexão com processos sociais mais amplos, evitando tomar as condições prisionais como realidade isolada das desigualdades que antecedem o encarceramento.

A articulação entre Freire e Rancière é desenvolvida como aproximação problemática, e não como equivalência conceitual. O primeiro enfatiza diálogo, práxis e consciência crítica; o segundo interroga a distribuição social das capacidades de fala, percepção e participação. Essa distinção possibilita examinar experiências educativas sem atribuir a ambos uma teoria idêntica de emancipação. As conclusões são de ordem teórica e reflexiva, sem pretensão de generalização estatística.

REFERENCIAL TEÓRICO

Freire (1987) vincula educação e humanização, insistindo na necessidade de reconhecer educandos como sujeitos históricos. A perspectiva dialógica se opõe à concepção de ensino como depósito de informações e exige que o conhecimento seja trabalhado criticamente em relação ao mundo vivido. No cárcere, essa reflexão desloca a atenção de uma prática destinada apenas à ocupação do tempo para uma ação formativa que reconhece a palavra, a interpretação da realidade e a possibilidade de reconstrução de projetos de vida.

Freire (1996) também associa docência a rigor, respeito e responsabilidade ética. Uma educação comprometida com direitos não significa ausência de planejamento ou de ensino sistemático; ao contrário, pressupõe intencionalidade pedagógica e reconhecimento de que todos os estudantes são capazes de aprender. O trabalho docente exige escuta sem romantização das adversidades, consideração das condições institucionais e defesa da aprendizagem como direito.

ISSN: 2358-8829

Rancière (2011), ao discutir a emancipação intelectual, questiona hierarquias que naturalizam a desigualdade das inteligências. A obra permite problematizar práticas que tratam pessoas encarceradas como incapazes de elaborar interpretações próprias ou participar de processos formativos. Sua crítica não elimina a função do professor, mas estimula uma reflexão sobre as relações de autoridade e sobre o lugar atribuído à voz dos estudantes na construção do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO — SILENCIAMENTO E CONTRADIÇÃO

Em O desentendimento, Rancière (1996) discute as disputas em torno de quem é reconhecido como sujeito de palavra na ordem política. Essa chave de leitura ajuda a pensar o silenciamento de grupos socialmente invisibilizados, inclusive aqueles em situação de encarceramento. Não se trata de transpor diretamente uma teoria da política para a sala de aula, mas de perguntar sob quais condições a palavra dos estudantes é acolhida, negada ou reduzida a testemunho sem efeitos sobre as decisões pedagógicas.

O materialismo histórico-dialético, indicado como orientação da pesquisa, conduz à análise das relações entre desigualdade social, instituições e direitos. As contradições da educação prisional não podem ser explicadas exclusivamente por atitudes individuais: envolvem políticas públicas, recursos, organização do trabalho e escolhas institucionais. Essa abordagem evita atribuir aos estudantes a responsabilidade por obstáculos relacionados à forma social de organização do encarceramento e da escolarização.

A Constituição brasileira reconhece a educação como direito, e a Lei de Execução Penal prevê assistência educacional. Esses marcos oferecem referências normativas para examinar o contraste entre reconhecimento formal e acesso concreto. Contudo, a realização do direito demanda condições materiais e institucionais: oferta regular, espaços de estudo, docentes, materiais, organização pedagógica e continuidade. A escola prisional deve, assim, ser considerada parte da política pública de educação, embora opere em contexto de gestão interinstitucional complexo.

A noção de silenciamento permite analisar mais do que a ausência literal de fala. Trata-se também das condições que determinam quais experiências são reconhecidas como relevantes, quem pode formular perguntas e quais interpretações recebem legitimidade no espaço escolar. Em diálogo com Freire (1987), a educação dialógica exige superar a visão do educando como mero receptor de conteúdos, sem renunciar à mediação docente nem à importância do conhecimento sistematizado. Em contextos marcados por assimetrias

ISSN: 2358-8829

institucionais, essa exigência torna-se particularmente complexa, pois o diálogo pedagógico depende de condições concretas de escuta e de respeito.

A contribuição de Rancière (2011) provoca uma questão complementar: como evitar que a desigualdade das posições institucionais seja convertida em pressuposto de desigualdade intelectual? Reconhecer a capacidade de aprender não elimina diferenças de acesso à escolarização e aos repertórios culturais, mas impede que tais diferenças justifiquem expectativas reduzidas. A escola pode organizar situações em que estudantes leiam, interpretem, argumentem e confrontem perspectivas, preservando a exigência do estudo. O diálogo entre essas abordagens deve permanecer crítico, pois suas concepções filosóficas não são idênticas, ainda que ajudem a problematizar hierarquias naturalizadas.

A dimensão histórica da educação prisional também exige observar a distância entre direitos formalizados e condições de implementação. A previsão legal de assistência educacional é relevante, mas não demonstra por si só regularidade de aulas, disponibilidade de materiais, continuidade de matrículas ou acesso a diferentes etapas da escolarização. Uma análise consistente deve distinguir norma, arranjo institucional e experiência pedagógica. Sem essa distinção, a discussão corre o risco de oscilar entre a celebração abstrata de direitos e a denúncia genérica de obstáculos, sem identificar os mecanismos pelos quais a oferta educacional se concretiza ou se torna limitada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como pesquisa bibliográfica e reflexiva, o trabalho não apresenta resultados de entrevistas ou de observação direta. Seu principal resultado argumentativo é a compreensão de que o cárcere pode produzir formas de exclusão que ultrapassam a restrição física da liberdade e incidem sobre a participação educacional. A leitura crítica dessa condição evidencia que a existência de legislação protetiva não assegura, automaticamente, sua materialização nas rotinas prisionais.

A primeira dimensão interpretativa refere-se à tensão entre direito e disciplina. O cotidiano de uma unidade prisional organiza-se segundo finalidades e protocolos diferentes daqueles próprios da instituição escolar. Quando procedimentos de controle passam a determinar integralmente a experiência educativa, há risco de enfraquecimento da autonomia pedagógica e da continuidade das aprendizagens. Discutir essa contradição não equivale a desconsiderar a segurança, mas a afirmar que seus protocolos devem ser articulados à garantia de direitos.

ISSN: 2358-8829

A segunda dimensão envolve o reconhecimento dos sujeitos. Trajetórias escolares interrompidas ou experiências prévias de exclusão não configuram incapacidade intelectual. A perspectiva freireana do diálogo e a crítica rancièreana à desigualdade presumida das inteligências convergem na necessidade de enfrentar práticas de desqualificação da palavra. Em diferentes bases teóricas, ambas contribuem para questionar quando o estudante é tratado como destinatário passivo e quando pode participar como sujeito do processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO — IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A terceira dimensão diz respeito à possibilidade de práticas que valorizem a experiência sem reduzir o currículo à experiência imediata. A escuta de trajetórias, a leitura crítica de textos, a discussão de direitos e o estudo de conhecimentos científicos podem integrar propostas relevantes para EJA prisional. Esse trabalho exige planejamento, seleção de conteúdos e mediação didática. A emancipação não deve ser convertida em promessa de transformação automática, mas compreendida como horizonte político-pedagógico que orienta relações de respeito e condições efetivas de aprendizagem.

A reflexão também evidencia a necessidade de evitar discursos que atribuam à escola, isoladamente, a responsabilidade pela chamada ressocialização. A educação pode ampliar repertórios, fortalecer vínculos com o conhecimento e favorecer o reconhecimento social, mas seus efeitos dependem de políticas públicas e das condições de vida antes, durante e após o encarceramento. A defesa do direito à educação é incondicional e não necessita ser justificada exclusivamente por resultados instrumentais de controle social.

Como desdobramentos, propõe-se examinar as condições de acesso e continuidade dos estudos, documentar entraves à oferta, fortalecer a formação dos profissionais da EJA e ampliar o debate público sobre direitos educacionais no sistema prisional. Essas proposições resultam da discussão bibliográfica; não se apresentam como ações que tenham sido implementadas e avaliadas empiricamente pelo estudo de origem.

Uma implicação da análise é a importância de práticas curriculares que tomem a experiência dos estudantes como ponto de diálogo, e não como limite do que podem aprender. Temas relacionados à cidadania, trabalho, memória e direitos podem mobilizar conhecimentos históricos, linguísticos e científicos, desde que articulados a objetivos curriculares explícitos. A contextualização não deve transformar todas as atividades em relatos pessoais, sobretudo quando estudantes não desejam expor aspectos íntimos de suas trajetórias. Respeitar o silêncio voluntário é diferente de naturalizar o silenciamento imposto por relações institucionais.

Outra questão se refere ao papel dos professores na mediação de conflitos e diferenças de opinião. A construção de um ambiente de debate requer regras de respeito, acesso a fontes diversas e oportunidade de elaborar argumentos. Isso é especialmente relevante quando os temas dialogam com justiça, democracia e direitos humanos, pois a finalidade pedagógica não é exigir adesão a um discurso pronto, mas ampliar recursos intelectuais para interpretação da realidade. A escola pode desenvolver tais experiências dentro de limites institucionais concretos, sem prometer que a ação educativa, por si mesma, transformará as estruturas do sistema penal.

Por último, a produção de conhecimento sobre educação prisional deve observar uma ética de pesquisa atenta às relações de poder. Caso estudos futuros incluam entrevistas ou observações de estudantes privados de liberdade, consentimento, confidencialidade e voluntariedade precisarão ser considerados com especial cuidado. No presente trabalho, a discussão permanece bibliográfica e reflexiva, de modo que as categorias de silenciamento, reconhecimento e direito são hipóteses analíticas sustentadas pelo referencial, não relatos empíricos atribuídos a participantes. Essa precisão fortalece a argumentação e explicita os limites de generalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade demanda reconhecimento efetivo dos estudantes como sujeitos de direitos, de história e de palavra. A análise desenvolvida evidencia tensões entre o compromisso normativo com a educação e as condições concretas de sua realização. Freire e Rancière oferecem caminhos distintos e fecundos para interrogar a produção de silêncios e a construção de relações educativas menos hierarquizadas.

Como limite, o estudo é bibliográfico e reflexivo, não permitindo inferir a prevalência de situações institucionais específicas ou atribuir experiências a pessoas determinadas. A continuidade da investigação pode aprofundar a análise documental e, mediante procedimentos éticos adequados, examinar como estudantes e profissionais interpretam o direito à educação no cotidiano prisional. Reafirma-se que a escolarização no cárcere deve ser tratada como direito fundamental e exercício de dignidade, não como concessão eventual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação prisional; Direitos humanos; Emancipação social.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
RANCIÈRE, Jacques. O desentendimento: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.
RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.