

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRIVACÃO DE LIBERDADE NO AMAPÁ: escutas sensíveis nos Territórios de Esperança e a construção de novas diretrizes nacionais da EJA

Vitor Sousa Cunha Nery¹
Aguinaldo de Matos Gonçalves²
Rogério Andrade Maciel³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a educação de jovens e adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade no estado do Amapá, a partir das escutas realizadas em 2025 no âmbito do diagnóstico da EJA nos chamados Territórios de Esperança, vinculados à elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da modalidade. Fundamentado no marco dos direitos humanos e na legislação educacional e penal brasileira, o estudo dialoga com perspectivas críticas, decoloniais e com as epistemologias do Sul, compreendendo a educação prisional como espaço de tensão entre a lógica punitiva e a produção de possibilidades de humanização. Metodologicamente, mobiliza análise documental de marcos legais, revisão de literatura sobre EJA e educação prisional, além da sistematização das Cirandas de Escutas Sensíveis realizadas com educandos/as, educadores/as e gestores/as do sistema prisional. Os resultados, organizados em quatro eixos: sentidos da educação como direito; experiências de desumanização e racismo institucional; currículo, tempos e espaços; e saberes territoriais amazônicos, evidenciam que a EJA em prisões no Amapá é marcada simultaneamente pela precariedade estrutural e pela potência de ressignificação de trajetórias. Conclui-se que a incorporação dessas escutas na formulação das diretrizes nacionais é fundamental para superar o universalismo abstrato e reconhecer a pluriversalidade de sujeitos, territórios e epistemologias, especialmente na Amazônia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação prisional. Amazônia. Decolonialidade. Direitos humanos.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CONTEXTS OF DEPRIVATION OF LIBERTY IN AMAPÁ: Sensitive Listening in Territories of Hope and the Construction of New National Guidelines for EJA

Abstract: This article aims to analyze Youth and Adult Education (EJA) in contexts of deprivation of liberty in the state of Amapá, based on listening processes conducted in 2025 within the scope of the

¹ Doutor em Educação, com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professor efetivo da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e líder do Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Representante da Região Norte na Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). E-mail: vitor.nery@ueap.edu.br

² Mestrando em ensino de história pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - História da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Com Licenciatura Plena e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Professor de História da Secretaria de Educação do Estado do Amapá na Escola Estadual Profa. Elcy Rodrigues Lacerda na Socioeducação de Internação. Professor de História na Educação de Jovens e Adultos - EJA na rede municipal de educação da Prefeitura Municipal de Macapá. E-MAIL: ag.goncalves@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Bragança (UFPA/CBRAG). Associado da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). E-mail: rogeriom@ufpa.br

EJA diagnosis in the so-called Territories of Hope, linked to the development of new National Curriculum Guidelines for this educational modality. Grounded in the human rights framework and Brazilian educational and penal legislation, the study engages with critical and decolonial perspectives, as well as with the epistemologies of the South, understanding prison education as a space of tension between punitive logic and the production of possibilities for humanization. Methodologically, it mobilizes documentary analysis of legal frameworks, a literature review on EJA and prison education, and the systematization of the “Cirandas de Escutas Sensíveis” conducted with students, educators, and administrators within the prison system. The results, organized into four axes, meanings of education as a right; experiences of dehumanization and institutional racism; curriculum, time, and space; and Amazonian territorial knowledge, reveal that EJA in prisons in Amapá is simultaneously marked by structural precariousness and the potential for the re-signification of life trajectories. It is concluded that incorporating these listening processes into the formulation of national guidelines is essential to overcome abstract universalism and to recognize the pluriversality of subjects, territories, and epistemologies, particularly in the Amazon.

Keywords: Youth and Adult Education; Prison Education; Amazon; Decoloniality; Human Rights.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN AMAPÁ: Escuchas Sensibles en los Territorios de Esperanza y la Construcción de Nuevas Directrices Nacionales de la EJA

Resumen Este artículo tiene como objetivo analizar la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en contextos de privación de libertad en el estado de Amapá, a partir de las escuchas realizadas en 2025 en el marco del diagnóstico de la EJA en los denominados Territorios de Esperanza, vinculados a la elaboración de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales de esta modalidad. Fundamentado en el marco de los derechos humanos y en la legislación educativa y penal brasileña, el estudio dialoga con perspectivas críticas, decoloniales y con las epistemologías del Sur, comprendiendo la educación en contextos de encierro como un espacio de tensión entre la lógica punitiva y la producción de posibilidades de humanización. Metodológicamente, moviliza el análisis documental de marcos legales, la revisión de literatura sobre EJA y educación en contextos de privación de libertad, además de la sistematización de las “Cirandas de Escuchas Sensibles” realizadas con estudiantes, educadores/as y gestores/as del sistema penitenciario. Los resultados, organizados en cuatro ejes, sentidos de la educación como derecho; experiencias de deshumanización y racismo institucional; currículo, tiempos y espacios; y saberes territoriales amazónicos, evidencian que la EJA en prisiones en Amapá está marcada simultáneamente por la precariedad estructural y por la potencia de resignificación de trayectorias. Se concluye que la incorporación de estas escuchas en la formulación de las directrices nacionales es fundamental para superar el universalismo abstracto y reconocer la pluriversalidad de sujetos, territorios y epistemologías, especialmente en la Amazonía.

Palavras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación en contextos de privación de libertad. Amazonía. Decolonialidad. Derechos humanos.

1. Introdução

A expansão do encarceramento no Brasil nas últimas décadas consolidou o país entre aqueles com maior população prisional do mundo, em um contexto marcado por superlotação, precariedade estrutural e violação sistemática de direitos. As pessoas privadas de liberdade são

majoritariamente jovens, negras, pobres e com trajetórias escolares interrompidas precocemente (Brasil, 2025). Nesse cenário, a educação em prisões não pode ser tratada como política periférica, mas como dimensão central na garantia de direitos humanos e na reconstrução de projetos de vida.

Embora o marco jurídico nacional e internacional reconheça a educação como direito das pessoas privadas de liberdade, a distância entre esse reconhecimento e sua efetivação é significativa. No sistema prisional brasileiro, a oferta educacional permanece limitada, irregular e subordinada a lógicas disciplinares, sendo frequentemente tratada como benefício e não como direito. Essa contradição se acentua no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade destinada a sujeitos historicamente excluídos da escolarização, mas que, no cárcere, muitas vezes reproduz práticas descontextualizadas e pouco sensíveis às condições concretas de vida.

Nesse contexto, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: como a educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade, especialmente na Amazônia amapaense, é vivida e significada pelos sujeitos que a experienciam, e em que medida essas experiências podem incidir na formulação de diretrizes curriculares nacionais mais contextualizadas e territorialmente situadas?

A relevância desse problema se intensifica diante do processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, em curso no país. Em diálogo com esse movimento, foram realizadas, em 2025, no estado do Amapá, Cirandas de Escutas Sensíveis no âmbito do diagnóstico da EJA nos chamados Territórios de Esperança, incluindo o contexto prisional. Essas escutas buscaram compreender, a partir das vozes de educandos/as, educadores/as e gestores/as, como a EJA se configura em unidades prisionais amazônicas e quais demandas emergem desses sujeitos.

O objetivo deste artigo é analisar criticamente a educação de jovens e adultos em contextos de privação de liberdade na Amazônia amapaense, a partir da sistematização dessas escutas e de sua articulação com o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Busca-se compreender de que modo as escutas sensíveis tensionam a formulação de políticas educacionais, deslocando-a de uma lógica “para” sujeitos privados de liberdade para uma construção “com” esses sujeitos.

Como contribuição ao campo, o artigo propõe compreender as escutas sensíveis não apenas como procedimento metodológico, mas como dispositivo político-epistêmico de produção de conhecimento e incidência curricular, evidenciando a necessidade de reconhecer a pluriversalidade de territórios, sujeitos e saberes na formulação das políticas de EJA.

Do ponto de vista metodológico, o estudo articula análise documental, revisão de literatura crítica e análise temática das escutas realizadas no sistema prisional do Amapá. O artigo está organizado em seis seções: na segunda, discutem-se as relações entre educação em prisões, EJA e epistemologias do Sul; na terceira, apresenta-se o contexto amazônico; na quarta, o percurso metodológico; na quinta, os resultados das escutas; na sexta, sua articulação com as diretrizes nacionais; e, por fim, as considerações finais.

2. Educação em prisões, EJA e epistemologias do Sul

A educação em prisões deve ser compreendida no interior das formas modernas de exercício do poder. As prisões operam como dispositivos disciplinares que articulam vigilância, normalização e produção de subjetividades (Foucault, 1987), sendo, simultaneamente, atravessadas por dinâmicas de gestão punitiva da pobreza e de reprodução de hierarquias raciais (Davis, 2003; Wacquant, 2007). Nesse sentido, o encarceramento em massa não constitui desvio, mas expressão estruturante de sociedades marcadas por desigualdades.

Na América Latina, essa configuração se inscreve na colonialidade do poder (Quijano, 2005), que articula raça, exploração econômica e hierarquização epistemológica, atualizando-se nas instituições contemporâneas, incluindo o sistema penal. As prisões, portanto, podem ser lidas como espaços de continuidade de formas coloniais de controle sobre corpos racializados e territorializados.

As epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009) tensionam esse quadro ao denunciar o epistemicídio produzido pela modernidade e propor uma ecologia de saberes que reconhece a legitimidade de conhecimentos produzidos em contextos subalternizados, inclusive no cárcere. Tal perspectiva desloca o monopólio epistemológico da ciência moderna e abre espaço para compreender a educação como campo de disputa sobre o que conta como conhecimento.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente vinculada a processos de exclusão escolar, insere-se nesse campo de tensões. Embora se configure como política de

garantia de direitos, frequentemente assume caráter compensatório e descontextualizado, tendência que se intensifica em contextos de privação de liberdade, onde a educação é subordinada às lógicas de controle institucional.

Nesse cenário, a pedagogia freiriana e as perspectivas decoloniais oferecem deslocamentos fundamentais. A educação problematizadora (Freire, 2019) afirma os sujeitos como produtores de conhecimento e a educação como prática de liberdade, enquanto a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) propõe o questionamento das bases coloniais das instituições e dos saberes, superando abordagens meramente adaptativas.

Situar a EJA prisional a partir dessas perspectivas implica reconhecê-la como campo de disputa epistemológica e política, no qual a educação pode operar tanto como instrumento de reprodução das desigualdades quanto como espaço de produção de saberes, reconstrução de dignidades e elaboração crítica das condições que produzem o encarceramento.

No campo brasileiro, estudos de Onofre (2016) e Julião (2013) evidenciam que a educação em prisões se constitui como espaço tensionado entre controle institucional e possibilidades de emancipação, sendo que práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas ampliam seu potencial transformador, ainda que em condições adversas.

No contexto amazônico, essas questões ganham densidade particular. A Amazônia configura-se como território de disputas entre projetos de exploração e modos plurais de existência, de modo que pensar a EJA em prisões na Amazônia amapaense implica desnaturalizar tanto o encarceramento quanto os modelos de desenvolvimento que produzem desigualdades e violências.

3. Amazônia amapaense, sistema prisional e EJA: o lugar da Escola Estadual São José

No interior do sistema prisional do Amapá, a Escola Estadual São José constitui referência na oferta de educação escolar para pessoas privadas de liberdade, funcionando como unidade vinculada à rede pública estadual dentro do espaço prisional. Trata-se de um espaço tensionado, no qual se entrecruzam a lógica da segurança e do controle e a educação como direito, configurando uma dinâmica institucional marcada por contradições.

A escola opera sob condicionantes próprios do ambiente prisional, nos quais o controle do tempo, do espaço e dos recursos não é definido prioritariamente por critérios pedagógicos,

mas por imperativos de segurança. A realização das aulas depende de autorizações institucionais, sendo frequentemente impactada por interrupções decorrentes de rotinas como revistas, contagens e deslocamentos internos. Além disso, o acesso a materiais didáticos, recursos tecnológicos e infraestrutura adequada é limitado, evidenciando um quadro de precariedade estrutural.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume centralidade nesse contexto, atendendo sujeitos com trajetórias marcadas por exclusão escolar e interrupções formativas. Contudo, mais do que suprir lacunas educacionais, a EJA prisional é tensionada a responder a experiências de deslegitimação social e fragmentação de trajetórias, exigindo abordagens pedagógicas que articulem formação escolar, reconhecimento e produção de sentidos.

Apesar das limitações institucionais, as experiências desenvolvidas na Escola Estadual São José indicam que a educação pode constituir-se como espaço de elaboração crítica das trajetórias e de reconfiguração de projetos de vida. Nesse sentido, a escola se afirma como território de possibilidade no interior de um ambiente de controle, produzindo fissuras nas dinâmicas estritamente disciplinares.

É nesse quadro que o diagnóstico da EJA nos Territórios de Esperança, realizado em 2025, adquire relevância, ao incluir a escola como espaço legítimo de escuta e produção de conhecimento. Tal processo evidencia que a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA requer considerar as especificidades da educação em contextos de privação de liberdade, reconhecendo a escola prisional não apenas como espaço de implementação, mas como lócus de incidência sobre as políticas educacionais.

4. Percurso metodológico: Cirandas de Escutas Sensíveis nos Territórios de Esperança

O estudo insere-se em uma abordagem qualitativa de inspiração crítico-participativa, articulando produção de conhecimento situado e incidência em políticas públicas. A pesquisa é compreendida como prática social atravessada por relações de poder e compromissos ético-políticos, dialogando com a pesquisa participante, a educação popular e as epistemologias do Sul, com centralidade na escuta como prática de conhecimento.

A estratégia metodológica organiza-se em três eixos: (a) análise documental de marcos legais da EJA e da educação em contextos de privação de liberdade; (b) revisão de literatura

sobre educação prisional, teorias críticas e perspectivas decoloniais; e (c) análise temática das Cirandas de Escutas Sensíveis realizadas em 2025 no Amapá.

As Cirandas constituem o principal dispositivo metodológico, configurando-se como espaços coletivos de fala e escuta entre educandos/as, educadores/as e gestores/as de uma unidade prisional em Macapá. Organizadas em rodas de conversa com perguntas abertas, essas atividades buscaram provocar narrativas e reflexões sobre a experiência educativa no cárcere.

A escolha desse dispositivo visa tensionar hierarquias de fala, ainda que se reconheçam os limites impostos pelo contexto prisional. O material empírico incluiu anotações de campo, registros coletivos, narrativas e, quando autorizado, gravações transcritas. A análise seguiu a abordagem temática, privilegiando a interpretação das experiências e das enunciações como expressões situadas e críticas.

Do ponto de vista ético, garantiram-se anonimato, participação voluntária e proteção dos sujeitos. Epistemologicamente, as Cirandas são entendidas como espaços de produção de conhecimento, nos quais os participantes atuam como sujeitos ativos na elaboração de diagnósticos e proposições.

A sistematização dessas enunciações baseia-se na ideia de tradução recíproca, buscando construir inteligibilidade entre diferentes saberes sem reduzi-los. Por fim, a análise não pretende esgotar o material produzido, mas identificar eixos que contribuam para a compreensão da EJA em contextos de privação de liberdade e para o fortalecimento de políticas educacionais mais sensíveis às realidades vividas.

5. Resultados das escutas: quatro eixos de análise

A sistematização analítica das Cirandas de Escutas Sensíveis realizadas nos Territórios de Esperança vinculados ao sistema prisional do Amapá permite identificar quatro eixos estruturantes que atravessam as enunciações de educandos/as, educadores/as e gestores/as: (a) os sentidos da educação como direito e como experiência de reconhecimento; (b) as experiências de desumanização, violência e racismo institucional; (c) as tensões entre currículo, tempos e espaços da EJA prisional; e (d) a relação entre saberes territoriais amazônicos e a construção de projetos de futuro.

Esses eixos não devem ser compreendidos como categorias estanques, mas como

campos de força que se interpenetram, revelando a complexidade da educação em contextos de privação de liberdade. As falas analisadas operam, simultaneamente, como narrativas de experiência, diagnósticos situados e formulações críticas sobre a política educacional, evidenciando que os sujeitos participantes das Cirandas não apenas vivenciam a EJA prisional, mas produzem interpretações sobre seus sentidos, limites e possibilidades.

Do ponto de vista analítico, a organização em eixos responde a um movimento de abstração teórica que busca dar inteligibilidade à multiplicidade das falas sem reduzir sua densidade. Trata-se, portanto, de uma operação interpretativa que reconhece a heterogeneidade das experiências, mas identifica recorrências que permitem compreender como a EJA prisional é significada no interior de um regime institucional marcado pela disciplina, pela precariedade e pela desigualdade estrutural.

5.1 Sentidos da educação como direito e como esperança

O primeiro eixo analítico diz respeito aos sentidos atribuídos à educação no contexto prisional, revelando uma tensão constitutiva entre dimensões instrumentais e simbólico-políticas da escolarização. De um lado, a educação é frequentemente associada a benefícios concretos, como a remição de pena, a obtenção de certificação escolar e a ampliação de oportunidades de inserção no mercado de trabalho após a saída do sistema prisional. Essa dimensão, longe de ser desconsiderada, evidencia a materialidade das expectativas dos sujeitos e sua inserção em uma racionalidade pragmática de sobrevivência.

Entretanto, reduzir a educação prisional a essa dimensão instrumental implicaria obscurecer um aspecto central que emerge com força nas falas: a educação como experiência de reconhecimento. A afirmação recorrente de que “estudar é ser tratado como gente” sintetiza uma dimensão que ultrapassa o acesso a conteúdos escolares e aponta para a reconstrução de uma condição ontológica negada no cotidiano prisional.

Nesse sentido, a escola aparece como espaço em que se produz uma inflexão, ainda que parcial e temporária, na lógica de despersonalização que marca o cárcere. Como expressa um dos participantes: “Aqui dentro, quando a gente estuda, parece que lembram que a gente é gente, não só número”. A força analítica dessa enunciação reside no fato de que ela explicita a existência de um regime institucional que reduz sujeitos a identificações numéricas, operando

uma forma de desumanização que a experiência escolar, ainda que de modo contingente, tensiona.

A escola, nesse contexto, pode ser interpretada como um espaço de reconfiguração da experiência de si, no qual os sujeitos deixam, ainda que provisoriamente, de ocupar exclusivamente o lugar de corpos vigiados para assumir a posição de sujeitos de fala, pensamento e interlocução. Quando um educando afirma que “na escola a gente esquece um pouco que está preso”, não se trata de uma suspensão alienante da realidade, mas da vivência de uma temporalidade outra, na qual a lógica punitiva é parcialmente deslocada.

Essa dimensão permite compreender a escola prisional como aquilo que, neste artigo, se denomina “território de esperança”: não um espaço exterior à prisão, mas uma fissura interna ao dispositivo carcerário, na qual emergem possibilidades de reconhecimento, elaboração crítica e reconstrução de dignidades. Trata-se, portanto, de uma esperança situada, que não nega a violência estrutural do cárcere, mas se produz em seu interior como prática de resistência.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como os sujeitos reconstróem suas trajetórias escolares à luz da experiência atual. As falas indicam que o retorno à escola no contexto prisional não é compreendido apenas como oportunidade individual, mas como momento de reinterpretação crítica do passado. Ao afirmarem que “estão correndo atrás do tempo perdido”, muitos educandos/as simultaneamente problematizam essa narrativa, reconhecendo que suas trajetórias foram marcadas por processos estruturais de exclusão: necessidade de inserção precoce no trabalho, racismo, fracasso escolar, ausência de políticas públicas em seus territórios de origem.

Essa reinterpretação desloca a compreensão da educação de uma lógica individualizante para uma leitura estrutural das desigualdades. Nesse movimento, emerge uma crítica implícita à própria noção de “ressocialização”, frequentemente mobilizada nas políticas penais. As falas indicam que os sujeitos reconhecem que o encarceramento não pode ser explicado exclusivamente por trajetórias individuais, mas deve ser compreendido como expressão de um arranjo social desigual e racializado.

A afirmação de que “não é só a gente que precisa mudar; a sociedade também precisa mudar” condensa essa dimensão crítica, evidenciando uma compreensão, ainda que não sistematizada nos termos da teoria social, de que a prisão opera como dispositivo de gestão de

desigualdades. Nesse sentido, a educação prisional passa a ser significada não apenas como meio de adaptação à ordem existente, mas como espaço de produção de consciência crítica e de reivindicação de direitos.

Por fim, as falas indicam que a EJA prisional é também concebida como espaço de rearticulação de vínculos sociais, especialmente no que se refere às relações familiares. Muitos educandos/as associam o retorno à escola à possibilidade de acompanhar a escolarização de filhos/as, de orientar familiares e de construir novas formas de inserção social. Essa dimensão reforça a compreensão da educação como prática social ampliada, que ultrapassa o indivíduo e incide sobre redes de sociabilidade.

Assim, o primeiro eixo analítico evidencia que a educação, no contexto prisional, não pode ser compreendida apenas como política de oferta de escolarização, mas como prática de reconhecimento, produção de subjetividade e construção de horizontes de possibilidade. É nesse entrelaçamento entre direito, dignidade e esperança que a EJA prisional adquire densidade política e epistemológica, tensionando modelos reducionistas de educação e apontando para a necessidade de políticas que reconheçam a complexidade das experiências vividas no cárcere.

5.2 Desumanização, violência e racismo institucional

O segundo eixo analítico diz respeito às experiências de desumanização, violência e racismo institucional no cotidiano prisional, evidenciando que a educação em contextos de privação de liberdade se inscreve em um campo atravessado por relações assimétricas de poder e por processos sistemáticos de produção de desigualdade. As enunciações produzidas nas Cirandas indicam que a experiência do encarceramento é marcada por práticas reiteradas de humilhação, desrespeito, uso desproporcional da força e estigmatização, compondo um regime de tratamento que ultrapassa a dimensão jurídica da pena e incide diretamente sobre a condição ontológica dos sujeitos.

Um elemento recorrente nas falas é a percepção de que a identidade de “preso” opera como categoria totalizante, que *subsume* outras dimensões da existência, história, vínculos, saberes, pertencimentos territoriais, e reconfigura os sujeitos a partir de uma marca única e negativa. Essa redução identitária pode ser compreendida como parte de um processo mais

amplo de despersonalização, no qual o indivíduo deixa de ser reconhecido como sujeito de direitos e passa a ser tratado como objeto de gestão institucional.

Embora as Cirandas não tenham sido concebidas especificamente como investigação sobre relações raciais, as narrativas evidenciam que a experiência da prisão é atravessada por marcadores raciais e territoriais. Referências à cor da pele, ao local de origem e às formas diferenciadas de abordagem policial sugerem que o sistema penal opera seletivamente sobre determinados corpos, reiterando padrões historicamente consolidados de racialização da punição. Tal dinâmica pode ser analisada à luz da noção de colonialidade do poder (Quijano, 2005), na medida em que articula classificação racial, controle social e produção de hierarquias de valor entre vidas.

Nesse horizonte, a contribuição de Achille Mbembe (2018) acerca da necropolítica torna-se particularmente elucidativa. Ao evidenciar que o poder contemporâneo se exerce, em grande medida, pela capacidade de definir quais vidas são passíveis de cuidado e quais são abandonadas à morte, física, social ou simbólica, Mbembe oferece uma chave interpretativa para compreender o sistema prisional como espaço de gestão diferencial da vida. No contexto analisado, tal gestão não se expressa apenas na violência explícita, mas também em formas de negligência institucional, precarização das condições de existência e produção de invisibilidade social.

No caso da Amazônia amapaense, essas dinâmicas assumem especificidades adicionais, ao se articularem com processos de marginalização territorial. Muitos dos sujeitos participantes das Cirandas provêm de periferias urbanas marcadas pela ausência de políticas públicas estruturantes ou de comunidades ribeirinhas e rurais historicamente negligenciadas pelo Estado. Assim, o encarceramento aparece como continuidade, e não ruptura, de trajetórias já atravessadas por múltiplas formas de exclusão.

Nesse contexto, a escola prisional emerge como espaço ambivalente. Por um lado, pode reproduzir as lógicas de desumanização presentes no sistema prisional, sobretudo quando práticas pedagógicas autoritárias, currículos descontextualizados e dispositivos disciplinares são incorporados sem mediação crítica. Nesses casos, a educação tende a funcionar como extensão da lógica punitiva, reforçando a adaptação dos sujeitos a um regime de controle.

Por outro lado, as falas indicam que a escola pode constituir-se como espaço de

contraponto, no qual se tornam possíveis a nomeação das violências, a problematização do racismo e a elaboração crítica das experiências vividas. Quando a sala de aula se abre ao debate sobre desigualdade, violência policial e direitos humanos, ela deixa de operar apenas como instância de transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como espaço de produção de consciência crítica.

Essa ambivalência revela que a educação em prisões não é intrinsecamente emancipadora ou disciplinadora, mas campo de disputa entre projetos distintos de formação. Nesse sentido, o desafio colocado às Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA é incorporar explicitamente a dimensão da educação em direitos humanos, não como adendo normativo, mas como eixo estruturante da prática pedagógica em contextos de privação de liberdade.

Mais do que afirmar genericamente a promoção da cidadania, torna-se necessário reconhecer que, no contexto prisional, educar implica confrontar práticas institucionais de desumanização e criar condições para que essas práticas sejam tematizadas criticamente. Trata-se, portanto, de deslocar a educação de uma função adaptativa, voltada à adequação dos sujeitos à ordem existente, para uma função crítica, orientada à compreensão e transformação das condições que produzem o encarceramento.

5.3 Currículo, tempos e espaços da EJA prisional

O terceiro eixo analítico refere-se às tensões entre currículo, organização do tempo e uso do espaço na EJA prisional, evidenciando o descompasso entre as prescrições normativas da política educacional e as condições concretas de sua implementação no interior do sistema prisional. As falas dos participantes revelam que a experiência escolar no cárcere é marcada por uma constante negociação entre a lógica pedagógica e a lógica da segurança, sendo esta última frequentemente predominante.

Do ponto de vista curricular, observa-se a prevalência de modelos padronizados, estruturados a partir de referenciais concebidos para contextos extramuros, que nem sempre dialogam com as experiências, temporalidades e necessidades dos sujeitos privados de liberdade. Esse desajuste produz um currículo frequentemente percebido como distante, repetitivo e pouco significativo, o que impacta diretamente a permanência e o engajamento dos educandos/as.

A materialidade do cárcere impõe ainda condicionantes específicos à organização do tempo escolar. Interrupções frequentes decorrentes de revistas, contagens e deslocamentos internos fragmentam o processo pedagógico, dificultando a continuidade das atividades e a construção de sequências didáticas consistentes. A rotatividade dos educandos/as, seja por transferências entre unidades, seja por progressão de regime, acrescenta um elemento adicional de instabilidade, exigindo dos docentes constantes reconfigurações de planejamento.

Educadores/as relatam a tensão entre as exigências burocráticas do sistema educacional, cumprimento de carga horária, preenchimento de registros, adequação a calendários escolares, e a imprevisibilidade do cotidiano prisional. Essa tensão evidencia a inadequação de modelos administrativos pensados para escolas regulares quando transpostos, sem mediação, para o contexto prisional.

Do ponto de vista dos educandos/as, a crítica recai sobre práticas pedagógicas descontextualizadas, marcadas pela repetição de conteúdos e pela ausência de diálogo com suas experiências de vida. Tal percepção indica que o problema não se limita às condições materiais, mas envolve também a concepção de currículo que orienta a EJA prisional.

Entretanto, as Cirandas também evidenciam a existência de experiências pedagógicas que tensionam esse modelo. Relatos de projetos integradores, utilização de temas geradores e atividades que articulam diferentes áreas do conhecimento com a realidade amazônica apontam para possibilidades de construção de currículos mais significativos. Nessas experiências, o território deixa de ser elemento periférico e passa a constituir referência central da prática pedagógica.

A incorporação de elementos da Amazônia, rios, florestas, modos de vida, trajetórias migratórias, culturas negras e indígenas, ao currículo escolar produz um duplo efeito: por um lado, amplia o engajamento dos educandos/as; por outro, opera como reconhecimento de saberes historicamente deslegitimados. Tal movimento aproxima-se da proposta de uma ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2009), na qual diferentes formas de conhecimento são colocadas em diálogo sem hierarquias pré-estabelecidas.

Outro aspecto relevante refere-se à organização dos tempos e espaços educativos. As falas indicam a necessidade de ampliação do tempo de acesso à educação, incluindo possibilidades de estudo para além do horário formal de aula, acesso a bibliotecas e criação de

espaços de aprendizagem autônoma. A reivindicação de condições para estudar em cela, por exemplo, aponta para a demanda por uma educação que não se limite a momentos isolados, mas se configure como processo contínuo.

Essa crítica converge com o princípio da educação ao longo da vida, presente em documentos internacionais, mas ainda pouco efetivado no contexto prisional. A compartimentalização da educação em intervalos restritos, subordinados à rotina de segurança, contrasta com a ideia de formação integral e permanente, evidenciando a necessidade de reconfiguração das políticas educacionais para esse contexto.

Assim, o terceiro eixo analítico evidencia que a EJA prisional se encontra tensionada entre um modelo curricular padronizado e as exigências de uma prática situada. Superar essa tensão implica reconhecer que o currículo não pode ser pensado como conjunto fixo de conteúdos, mas como construção contextual, capaz de dialogar com as experiências dos sujeitos e com as especificidades do território em que se realiza.

Nesse sentido, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA têm o desafio de incorporar a dimensão territorial, a flexibilidade dos tempos e a pluralidade dos espaços como elementos constitutivos e não acessórios da educação em contextos de privação de liberdade.

5.4 Saberes territoriais amazônicos, EJA e projetos de futuro: entre ecologias de saberes e horizontes possíveis

O quarto eixo analítico evidencia a centralidade dos saberes territoriais amazônicos na constituição de sentidos da EJA prisional, deslocando a compreensão da educação de um modelo centrado na deficiência escolar para uma abordagem que reconhece os sujeitos como portadores de experiências e conhecimentos historicamente deslegitimados. As enunciações produzidas nas Cirandas revelam que as trajetórias dos educandos/as são profundamente marcadas por inserções em territórios específicos: rios, florestas, periferias urbanas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e áreas de trabalho informal, nos quais se constituíram saberes vinculados à pesca, ao manejo ambiental, à construção, ao comércio e às práticas de cuidado.

Tais saberes, no entanto, foram sistematicamente invisibilizados pela escola, que, ao operar segundo uma matriz epistemológica eurocentrada, tende a reconhecer como legítimos

apenas os conhecimentos formalizados e codificados segundo parâmetros acadêmicos. Essa dissociação entre experiência e conhecimento escolar contribui para a produção de trajetórias marcadas pelo fracasso, pela evasão e pela desidentificação com o espaço educativo.

As Cirandas indicam que, quando a EJA prisional cria condições para que esses saberes sejam mobilizados, por meio de rodas de memória, produção de narrativas autobiográficas, cartografias afetivas do território e projetos de investigação sobre comunidades de origem, ocorre um deslocamento significativo na forma como os sujeitos se percebem. De “alunos atrasados”, passam a se reconhecer como sujeitos de conhecimento, capazes de estabelecer relações entre suas experiências e os conteúdos escolares.

Esse movimento pode ser interpretado à luz da noção de ecologia de saberes (Santos; Meneses, 2009), que propõe a superação de hierarquias epistemológicas e a construção de diálogos entre diferentes racionalidades. No contexto analisado, tal perspectiva não se limita a uma inclusão simbólica de saberes locais, mas implica uma reconfiguração do próprio currículo, de modo que ele se torne espaço de tradução, confronto e articulação entre conhecimentos.

Ao incorporar os territórios amazônicos como referência curricular, a EJA prisional não apenas amplia o engajamento dos educandos/as, mas também tensiona a lógica colonial de produção do conhecimento, que historicamente relegou a Amazônia à condição de objeto de exploração ou de exotização. Nesse sentido, a valorização dos saberes territoriais constitui prática de resistência epistemológica, ao afirmar a legitimidade de modos de conhecer produzidos fora dos circuitos hegemônicos.

No plano dos projetos de futuro, as falas evidenciam uma pluralidade de expectativas que não podem ser reduzidas a uma lógica única de inserção no mercado de trabalho. Embora a obtenção de emprego formal apareça como horizonte relevante, emergem também outras projeções: o desejo de acompanhar a escolarização dos filhos/as, a intenção de retomar vínculos com comunidades de origem, a busca por reconhecimento social e a reivindicação da educação como direito em si, independentemente de sua utilidade econômica.

Essa diversidade de projetos indica que a relação entre educação e futuro, no contexto prisional, é atravessada por ambivalências. De um lado, há o reconhecimento dos limites impostos pelo estigma do encarceramento, que restringe oportunidades e reitera desigualdades;

de outro, há a afirmação da educação como prática que possibilita reconfigurar trajetórias, ainda que em condições adversas. Trata-se, portanto, de um horizonte de possibilidades tensionado, no qual a esperança não se funda na negação da realidade, mas na capacidade de produzir deslocamentos no interior dela.

É nesse sentido que a noção de Territórios de Esperança adquire densidade analítica. Longe de expressar um otimismo abstrato, essa noção refere-se à produção de espaços, materiais e simbólicos, em que se articulam leitura crítica da realidade, reconhecimento de saberes e construção de alternativas. A escola prisional, quando conectada às territorialidades amazônicas e às experiências dos sujeitos, pode constituir-se como um desses espaços, operando como mediação entre passado, presente e futuro.

Por fim, as análises deste eixo permitem explicitar deslocamentos fundamentais para a reconfiguração da EJA em contextos de privação de liberdade, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Deslocamentos propostos para a EJA em prisões

Dimensão	Modelo predominante	Proposição do artigo
Concepção de EJA	Compensatória	Direito ao longo da vida
Currículo	Padronizado	Territorial e contextualizado
Função da educação	Ressocialização adaptativa	Educação crítica e de direitos
Produção de políticas	Vertical (Estado)	Participativa (escutas)

Fonte: elaborado pelos autores.

Desse modo, o quadro sintetiza não apenas um conjunto de proposições normativas, mas um projeto político-epistemológico de educação que, ao articular território, direitos e participação, reposiciona a EJA prisional no campo das lutas por dignidade, justiça social e democratização do conhecimento.

6. Escola Estadual São José, Territórios de Esperança e as novas diretrizes nacionais da EJA

As Cirandas de Escutas Sensíveis realizadas na Escola Estadual São José, bem como em outras unidades prisionais amapaenses no âmbito dos Territórios de Esperança, evidenciam que o processo de elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui não apenas uma atualização normativa, mas um campo de

disputa em torno dos sentidos da educação em contextos de privação de liberdade. Nesse horizonte, a incorporação das vozes de educandos/as, educadores/as e gestores/as não se configura como gesto consultivo, mas como condição epistemológica e política para a construção de diretrizes efetivamente comprometidas com a justiça social e a democratização do conhecimento.

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem identificar um conjunto de deslocamentos estruturantes que tensionam o modelo historicamente predominante de EJA e apontam para a necessidade de reconfiguração de seus fundamentos. Tais deslocamentos não devem ser compreendidos como ajustes incrementais, mas como inflexões paradigmáticas que incidem sobre a concepção de sujeito, de conhecimento, de currículo e de política pública.

O primeiro deslocamento refere-se à superação de um universalismo abstrato em direção a uma concepção de EJA ancorada na pluriversalidade de territórios, sujeitos e epistemologias. Isso implica reconhecer que espaços como a Amazônia, as periferias urbanas, os territórios indígenas e quilombolas e os contextos de privação de liberdade não constituem meros cenários de aplicação de diretrizes previamente definidas, mas lugares de produção de saber e de enunciação de demandas que devem incidir na própria formulação das políticas. Nesse sentido, a experiência amazônica, e, de forma específica, a amapaense, desloca o centro da produção curricular, ao afirmar a legitimidade de epistemologias situadas.

O segundo deslocamento diz respeito à transição de uma EJA concebida sob a lógica compensatória para uma EJA afirmada como direito ao longo da vida, inclusive em contextos de privação de liberdade. Tal inflexão implica reconhecer que o encarceramento não suspende o direito à educação, nem limita suas possibilidades à escolarização básica. Ao contrário, exige a ampliação de ofertas formativas em diferentes níveis e modalidades, incluindo o acesso ao ensino superior, em consonância com o ordenamento jurídico brasileiro e com os marcos internacionais de direitos humanos. Trata-se, portanto, de afirmar a educação não como concessão, mas como direito inalienável.

O terceiro deslocamento incide sobre a função atribuída à educação no cárcere. Ao tensionar a noção de “ressocialização” entendida como adaptação à ordem social vigente, as falas das Cirandas apontam para a necessidade de afirmar a EJA prisional como espaço de educação em direitos humanos, de enfrentamento ao racismo institucional e de reconstrução de

dignidades. Isso implica reconhecer que a prática educativa, nesse contexto, é intrinsecamente política, na medida em que se realiza em um ambiente marcado por desigualdades estruturais, violências institucionais e processos de desumanização. Assim, a educação não pode limitar-se à transmissão de conteúdos, devendo constituir-se como espaço de problematização crítica da realidade.

O quarto deslocamento refere-se à reconfiguração curricular. A crítica aos currículos padronizados e descontextualizados, recorrente nas falas dos participantes, aponta para a necessidade de construção de propostas flexíveis, territorializadas e ancoradas em temas geradores. No contexto da Amazônia amapaense, isso implica reconhecer como conteúdos legítimos as histórias regionais, os conflitos socioambientais, os modos de vida ribeirinhos, as culturas negras e indígenas e as dinâmicas urbanas periféricas. Mais do que incluir conteúdos, trata-se de redefinir os critérios de validade do conhecimento escolar, em diálogo com a perspectiva de uma ecologia de saberes.

Nesse quadro, o conceito de Territórios de Esperança, articulado às Cirandas de Escutas Sensíveis, emerge como operador teórico-político central. Ele designa não apenas um conjunto de experiências, mas um modo de conceber a política educacional a partir da escuta ativa e da participação dos sujeitos. Diferentemente de abordagens que instrumentalizam a escuta como mecanismo de legitimação de decisões previamente estabelecidas, os Territórios de Esperança pressupõem a abertura efetiva das políticas à incidência das vozes que nelas se implicam, produzindo deslocamentos reais nos textos normativos e nas práticas institucionais.

Para a Escola Estadual São José, tais deslocamentos se traduzem na possibilidade de reposicionamento institucional. De uma “escola entre grades”, subordinada às lógicas do controle, pode afirmar-se como escola pública amazônica de EJA em contexto de privação de liberdade, capaz de articular reconhecimento das condições do cárcere com a afirmação de um projeto educativo comprometido com direitos, território e dignidade. Esse reposicionamento, contudo, não se realiza apenas no plano discursivo, exigindo condições materiais e institucionais concretas: formação continuada de professores/as, ampliação do quadro docente, infraestrutura adequada, acesso a materiais didáticos e tecnológicos, estabelecimento de parcerias com universidades e movimentos sociais e participação efetiva dos educandos/as na gestão escolar.

Em síntese, a articulação entre a experiência da Escola Estadual São José, o processo das Cirandas de Escutas Sensíveis e a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA evidencia que a educação em prisões pode deixar de operar como extensão da lógica punitiva e afirmar-se como prática de reconhecimento, produção de conhecimento e construção de possibilidades. Tal transformação, entretanto, depende da capacidade das políticas educacionais de se deixarem afetar pelas experiências concretas dos sujeitos e de assumirem, de forma consequente, o compromisso com a pluriversalidade, os direitos humanos e a justiça social.

7. Desafios institucionais e horizontes decoloniais para a EJA prisional: entre a gestão do cárcere e a transformação social

As Cirandas de Escutas Sensíveis realizadas na Escola Estadual São José e em outras unidades prisionais amapaenses, no âmbito dos Territórios de Esperança, evidenciam que a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se inscreve em um campo de tensões que ultrapassa a dimensão técnico-normativa. Trata-se de um processo que convoca a revisão crítica dos fundamentos que orientam a educação em contextos de privação de liberdade, exigindo que as políticas públicas se abram à incidência das vozes daqueles e daquelas que vivenciam cotidianamente a EJA no cárcere.

As análises desenvolvidas neste artigo indicam que os desafios institucionais da EJA prisional não se limitam à ampliação da oferta ou à melhoria de condições materiais ainda que tais aspectos sejam indispensáveis, mas envolvem disputas mais profundas sobre o papel da prisão na sociedade brasileira, sobre os regimes de reconhecimento que definem quem é considerado sujeito de direitos e de conhecimento e sobre os projetos de desenvolvimento que incidem sobre territórios como a Amazônia. Nesse sentido, a educação em prisões revela-se como ponto de condensação de contradições estruturais, nas quais se articulam desigualdade social, racismo, colonialidade e políticas penais.

Um primeiro desafio institucional refere-se à integração efetiva da EJA prisional aos sistemas públicos de ensino, superando a histórica subordinação da educação às lógicas da segurança. Embora a legislação brasileira reconheça a educação como direito das pessoas privadas de liberdade, na prática, a escola no cárcere frequentemente opera como instância

periférica, condicionada às prioridades da gestão penitenciária. A reconfiguração desse quadro exige afirmar a centralidade da política educacional na organização da escola prisional, garantindo sua vinculação orgânica às secretarias de educação, a construção de projetos político-pedagógicos articulados às redes de EJA extramuros e a autonomia relativa necessária ao desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes.

Um segundo desafio diz respeito à formação de educadores/as, tanto inicial quanto continuada, orientada por perspectivas críticas e decoloniais. As evidências empíricas indicam que muitos docentes ingressam na EJA prisional sem preparação específica para atuar em contextos atravessados por violência institucional, desigualdade racial e complexidade territorial. A ausência de formação que articule teorias críticas, epistemologias do Sul, educação em direitos humanos e pedagogias freirianas limita a potência transformadora da prática educativa. Nesse sentido, a construção de políticas formativas que integrem reflexão teórica, análise de práticas e diálogo com experiências situadas, especialmente em contextos amazônicos, constitui condição para que as diretrizes nacionais se materializem em mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Um terceiro desafio refere-se à produção e legitimação de conhecimento sobre a EJA prisional como campo estratégico de investigação acadêmica e de formulação de políticas públicas. A marginalização desse campo no interior das agendas de pesquisa contribui para a reprodução de modelos descontextualizados e pouco sensíveis às especificidades do cárcere. As Cirandas de Escutas Sensíveis demonstram que processos de diagnóstico podem operar simultaneamente como dispositivos de produção de dados, formação política e participação social. A ampliação de pesquisas que adotem metodologias participativas — como pesquisa-ação, investigação-formação e pesquisa colaborativa —, incluindo, sempre que possível, pessoas privadas de liberdade como coautoras de processos investigativos, alinha-se ao horizonte das epistemologias do Sul e contribui para a democratização do conhecimento.

Para além desses desafios institucionais, a análise aponta para a necessidade de situar a EJA prisional em um horizonte decolonial mais amplo, que não se limite à qualificação da educação no interior do cárcere, mas questione as próprias bases que sustentam o encarceramento de massa. A educação em prisões, ainda que possa produzir experiências significativas de reconhecimento e transformação subjetiva, permanece condicionada por um

ambiente estruturado pela privação de liberdade, pela vigilância e por múltiplas formas de violência material e simbólica.

Reconhecer esse limite não implica deslegitimar as práticas educativas desenvolvidas no cárcere, mas situá-las em uma crítica mais abrangente ao papel da prisão como resposta privilegiada aos conflitos sociais. Em diálogo com perspectivas abolicionistas penais e com autoras como Angela Davis, torna-se possível afirmar que a EJA prisional é, simultaneamente, necessária no presente e insuficiente como horizonte de justiça social. Sua existência evidencia tanto a urgência de garantir direitos no interior das prisões quanto a necessidade de construir alternativas que reduzam a centralidade do encarceramento nas políticas públicas.

No contexto da Amazônia amapaense, essa reflexão adquire contornos específicos. Trata-se de um território atravessado por processos de colonialidade, por conflitos socioambientais, por violências estatais e, ao mesmo tempo, por formas plurais de resistência e produção de vida. Pensar os Territórios de Esperança a partir da EJA prisional implica reconhecer que a esperança não se esgota na melhoria das condições dentro da prisão, mas se projeta como horizonte de transformação das condições que produzem o encarceramento.

Assim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, se construídas a partir de processos efetivos de escuta e participação, podem contribuir para deslocar a educação em prisões de uma posição subordinada à lógica punitiva para um lugar de afirmação de direitos, reconhecimento de saberes e construção de alternativas. Mais do que isso, podem inscrever, no próprio texto das políticas públicas, o reconhecimento de que, também atrás das grades, há sujeitos que produzem conhecimento, elaboram críticas e projetam outros mundos possíveis.

Considerações Finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos em contextos de privação de liberdade, quando observada a partir das experiências situadas da Amazônia amapaense, não pode ser compreendida apenas como política educacional setorial, mas como campo de disputa em torno de projetos de sociedade, regimes de reconhecimento e formas de produção de conhecimento. Ao articular as Cirandas de Escutas Sensíveis aos Territórios de Esperança, o estudo demonstrou que a educação prisional constitui simultaneamente espaço de reprodução de desigualdades e de emergência de

possibilidades, tensionando os limites entre controle institucional e produção de subjetividades críticas.

Do ponto de vista empírico, reconhece-se como limite a concentração das análises em um único estado da federação. Tal delimitação, embora tenha possibilitado aprofundamento interpretativo e atenção às especificidades territoriais, restringe a generalização dos resultados. Nesse sentido, pesquisas futuras podem ampliar o escopo geográfico e, sobretudo, aprofundar abordagens metodológicas participativas que incluam pessoas privadas de liberdade não apenas como interlocutoras, mas como coautoras na produção de conhecimento, radicalizando o compromisso com as epistemologias do Sul.

Ainda assim, os resultados apresentados indicam que a incorporação de dispositivos de escuta, como as Cirandas, na formulação de políticas públicas educacionais constitui um caminho fecundo para a construção de diretrizes mais democráticas, territorializadas e sensíveis às experiências dos sujeitos. Mais do que instrumento metodológico, a escuta emerge, neste estudo, como operador político-epistêmico capaz de deslocar a produção de políticas de uma lógica vertical para uma dinâmica participativa, na qual os sujeitos deixam de ser objetos de intervenção para se afirmarem como produtores de diagnósticos e proposições.

Ao trazer para o centro do debate nacional as vozes oriundas das prisões da Amazônia amapaense, o artigo contribui para desestabilizar a invisibilidade histórica desses sujeitos nos processos de formulação curricular e reafirma que não há política educacional efetivamente inclusiva sem o reconhecimento da pluralidade de territórios, saberes e experiências. Nesse movimento, a noção de Territórios de Esperança adquire densidade não como ideal normativo abstrato, mas como prática situada que articula crítica, memória e projeção de futuros.

Por fim, a análise permite sustentar que, mesmo em contextos atravessados por violência institucional e desumanização, a educação pode constituir-se como prática de resistência, produção de conhecimento e reconstrução de dignidades. Contudo, afirmar essa potência não implica desconsiderar os limites estruturais do cárcere, mas, ao contrário, inscrevê-la em um horizonte mais amplo de transformação social. Nesse sentido, a EJA prisional revela-se necessária no presente, mas aponta, simultaneamente, para a urgência de construção de políticas que ampliem direitos em liberdade e reduzam a centralidade do encarceramento como resposta aos conflitos sociais.

Assim, ao articular empiria amazônica, epistemologias do Sul e debate curricular nacional, este estudo sustenta que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA têm diante de si a possibilidade e a responsabilidade de incorporar, de forma consequente, as vozes que emergem das margens institucionais. Reconhecer essas vozes não é apenas um gesto de inclusão, mas um passo fundamental na construção de uma educação comprometida com a justiça social, a dignidade humana e a pluriversalidade de mundos possíveis.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 mar. 2026.

DAVIS, Angela. **Are Prisons Obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1966. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>. Acesso em: 21 mar. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Nelson Mandela)**. Resolução A/RES/70/175, 2015. Disponível em: https://www.un.org/en/events/mandeladay/mandela_rules.shtml. Acesso em: 21 mar. 2026.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Onofre, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa?. Cadernos CEDES [online]. 2016, v. 36, n. 98. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqQHLnmZmT5QVR/?format=html&lang=pt> [Acessado 21 de marco de 2026.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

Submissão em: 22/03/2026

Aceito em: 09/04/2026

Citações e referências
conforme normas da:

