

**POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM CONTEXTO PRISIONAL:
REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRESENTE NO
PEEP (2025-2028)**

TOWARDS AN EMANCIPATORY EDUCATION IN A PRISON CONTEXT:
REFLECTIONS BASED ON THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT PRESENT IN
THE PEEP (2025-2028)

HACIA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN UN CONTEXTO PENITENCIARIO:
REFLEXIONES BASADAS EN EL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PRESENTE
EN EL PEEP (2025-2028)

Antonio Pereira¹ 0000-0001-6428-9454

¹ Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; antonyopereira@yahoo.com.br

RESUMO:

O artigo discute as possibilidades de uma concepção emancipatória de educação em contexto prisional na perspectiva da pedagogia de Paulo Freire, tomando como dispositivo dessa reflexão o Projeto Político-Pedagógico legalmente instituído pela LDB 9394/96, referendado nas legislações de educação em contexto prisional e previsto no Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP). As reflexões partem do conceito de educação como emancipação em Adorno e Paulo Freire e de como tal concepção está presente nos estudos sobre a educação da área e no próprio PEEP. Para tanto, analisamos quinze planos estaduais (AM, PA, RO, BA, CE, MA, DF, GO, MT, ES, MG, RJ, PR, SC, RS). Como resultado, constatamos que o PPP ainda não é uma estratégia ampla nos PEEPs para o desenvolvimento da escolarização e de todas as outras atividades educativas no interior de uma unidade prisional, não constando como indicador estratégico e muito menos abordando a concepção emancipatória. Assim, propõem-se princípios norteadores para a construção do PPP que reflitam a concepção emancipatória na educação em contexto prisional, por exemplo, leitura da realidade, estabelecimento do diálogo para ação e síntese cultural, bem como avaliação permanente como princípio de atualização do PPP em prisões.

Palavras-chave: educação emancipatória; educação em contexto prisional; Projeto Político-Pedagógico; Plano Estadual de Educação em Prisões.

ABSTRACT

This article discusses the possibilities of an emancipatory conception of education in a prison context from the perspective of Paulo Freire's pedagogy, using as a tool for this reflection the Political-Pedagogical Project legally established by the LDB 9394/96, endorsed in prison education legislation and foreseen in the State Plan for Education in Prisons (PEEP). The reflections start from the concept of education as emancipation in Adorno and Paulo Freire and how this conception is present in studies on education in the area and in the PEEP itself. To this end, we analyzed fifteen state plans (AM, PA, RO, BA, CE, MA, DF, GO, MT, ES, MG, RJ, PR, SC, RS). As a result, we found that the PPP is not yet a broad strategy in the PEEPs for the development of schooling and all other educational activities within a prison unit, not appearing as a strategic indicator and much less addressing the emancipatory conception. Thus, guiding principles are proposed for the construction of the PPP (Political-Pedagogical Project) that

reflect the emancipatory conception of education in a prison context, for example, reading reality, establishing dialogue for action and cultural synthesis, as well as permanent evaluation as a principle for updating the PPP in prisons.

Keywords: emancipatory education; education in a prison context; Political-Pedagogical Project; State Plan for Education in Prisons.

RESUMEN

Este artículo analiza las posibilidades de una concepción emancipadora de la educación en un contexto penitenciario desde la perspectiva de la pedagogía de Paulo Freire, utilizando como herramienta de reflexión el Proyecto Político-Pedagógico (PPP) establecido legalmente por la LDB 9394/96, avalado en la legislación sobre educación penitenciaria y previsto en el Plan Estatal de Educación en Prisiones (PEEP). Las reflexiones parten del concepto de educación como emancipación en Adorno y Paulo Freire y de cómo esta concepción está presente en los estudios sobre educación en el ámbito penitenciario y en el propio PEEP. Para ello, analizamos quince planes estatales (AM, PA, RO, BA, CE, MA, DF, GO, MT, ES, MG, RJ, PR, SC, RS). Como resultado, constatamos que el PPP aún no constituye una estrategia integral en los PEEP para el desarrollo de la escolarización y demás actividades educativas dentro de una unidad penitenciaria, no figura como un indicador estratégico y mucho menos aborda la concepción emancipadora. Así pues, se proponen principios rectores para la construcción del PPP (Proyecto Político-Pedagógico) que reflejen la concepción emancipadora de la educación en un contexto penitenciario, por ejemplo, la lectura de la realidad, el establecimiento del diálogo para la acción y la síntesis cultural, así como la evaluación permanente como principio para la actualización del PPP en las cárceles.

Palabras-clave: educación emancipadora; educación en el contexto penitenciario; Proyecto Político-Pedagógico; Plan Estatal de Educación en Prisiones.

Introdução

É possível uma educação emancipadora em contexto prisional? Essa é uma questão cuja resposta está carregada de utopia numa perspectiva freiriana de inédito viável, de que é possível e que está em prenhez. É pura utopia dizer isso, ainda mais quando olhamos para o sistema prisional brasileiro em que aparentemente não vemos mudanças, apenas lutas visíveis. Porém, essas lutas de professores, educadores e de todos os outros profissionais do sistema prisional que pensam e fazem a educação nesse contexto têm sido em vão? Acreditamos que não. Embora não romantizemos os resultados dessa luta, afirmamos que ela tem surtido efeitos, ainda que pequenos, mas de grande importância diante do caos que é o sistema prisional brasileiro. Por exemplo: a luta pela garantia do direito à escolarização dos presos, a institucionalização do Plano de Educação em Prisões (PEEP), o Projeto Político-Pedagógico, a contextualização curricular, pena justa e toda a legislação que garante a educação nesse espaço como direito são políticas fundamentais que permitem continuar nas trincheiras da luta pelo direito à educação de qualidade das pessoas em restrição e privação de liberdade.

As políticas educacionais voltadas para a educação no sistema prisional têm provocado reações intensas em uma parcela da sociedade que não aceita que pessoas presas tenham qualquer direito, exceto o de serem punidas severamente. No entanto, independentemente desse sentimento social, é fundamental garantir às pessoas privadas de liberdade aquilo que o próprio sistema prisional promete: a ressocialização. Esse processo começa, inevitavelmente, pela educação — não como um instrumento de redenção dos presos, mas como uma forma de aproveitar o tempo de reclusão de maneira significativa. Aliada a outras práticas sociais e culturais, a educação pode contribuir para uma reintegração verdadeiramente humanizada dessas pessoas.

Pensar em uma concepção emancipadora dentro das políticas de educação em espaços de privação de liberdade significa assumir os princípios de uma pedagogia conscientizadora, que busca concretizar de forma efetiva a ressocialização das pessoas privadas de liberdade por meio de um processo educativo humanizador. Em Paulo Freire, a educação é sempre entendida como uma intervenção humanizadora, uma atitude crítica que constitui o único caminho pelo qual o ser humano pode realizar sua vocação natural de integrar-se ao mundo, superando posturas de mero ajustamento ou acomodação (Freire, 2006, p. 52).

Não é impossível a existência dessa educação, pois entendemos que se trata de uma concepção que vem forçando sua entrada pelos portões do sistema prisional brasileiro. Seu corpo está hoje mais dentro dos muros do que fora, o que é positivo, porque evidencia que a luta dos profissionais da educação que atuam nesse espaço não é em vão. Uma das estratégias que tornam essa possibilidade concreta é o Projeto Político-Pedagógico, legalmente instituído no sistema escolar brasileiro e inevitavelmente presente no processo educativo no ambiente prisional. O Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP) reforça essa legalidade ao inseri-lo como um indicador estratégico da qualidade da escolarização.

O PPP nas prisões é uma consequência direta do PEEP. Mais do que um documento legal, constitui uma ação concreta de construção da identidade da escola no contexto prisional— identidade que defendemos sob a perspectiva emancipatória. Surge, então, a questão: como o PPP é apresentado nos PEEPs (2025–2028)? Há, nesses documentos, algum vínculo com a ideia de uma identidade educativa de caráter emancipatório? Para responder a essas questões, realizamos a leitura, análise e interpretação dos PEEPs por meio de uma amostragem aleatória simples, selecionando 15 Planos. Foram sorteados 3 documentos de cada região do país, exceto no Sul, onde os 3 estados foram integralmente incluídos. Assim, a amostra ficou composta da seguinte forma: Região Norte: AM, PA, RO. Região Nordeste: BA, CE, MA. Região Centro-Oeste: DF, GO, MT. Região Sudeste: ES, MG, RJ. Região Sul: PR, SC, RS.

Elaboramos um formulário para levantamento das informações presentes nos PEEPs, contemplando os seguintes itens: definição ou concepção de PPP, presença do PPP como indicador estratégico, PPP como meta, ações relacionadas a outros indicadores e inserção do PPP no plano de ação. A partir da organização e análise desses dados, foi possível não apenas identificar o lugar ocupado pelo PPP nos PEEPs, mas também produzir reflexões e apontar possibilidades de construção de um PPP na perspectiva emancipatória.

Dessa forma, este artigo busca, simultaneamente, discutir o conceito de emancipação e analisar sua viabilidade nos estudos sobre educação em contexto prisional e no próprio PEEP, indicando caminhos para a elaboração de um PPP comprometido com essa concepção de educação.

Educação Emancipatória na Educação Prisional

O conceito filosófico e pedagógico de emancipação em Theodor W. Adorno refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, permitindo que eles se posicionem contra todas as formas de barbárie presentes na sociedade. Nesse sentido, o processo de escolarização deve assumir a função de promover o esclarecimento social por meio do acesso aos conhecimentos científicos e culturais, capazes de revelar as contradições da realidade, desmontar os mecanismos da indústria cultural e superar as visões ilusórias que ela produz. Adorno reconhece que nem todos têm interesse nesse tipo de educação; contudo, destaca sua urgência, mesmo quando não encontra espaço nos meios socioeducacionais. Por isso, afirma que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Adorno, 2020, p. 182).

Adorno descreve uma sociedade que insiste em ser enganada, iludida e romantizada, o que favorece a manutenção do capitalismo e de suas instituições, que operam conforme os interesses dos detentores do poder. Nesse contexto, ele afirma ser necessário iniciar processos educativos que despertem a consciência dos indivíduos, como forma de barrar o dispositivo da falta de emancipação que está na ideia de “[...] mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado.” (Adorno, 2020, p. 182). Apesar disso, Adorno reconhece que o esclarecimento permanece como princípio essencial para que a sociedade possa se opor criticamente a esse autoengano e a interromper esse contínuo processo de alienação. Assim, destaca que a “consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de

uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento.” (Adorno, 2020, p. 182).

Adorno critica os modelos idealizados de educação porque eles tendem a produzir processos alienantes, incapazes de promover a emancipação real dos indivíduos. Para ele, a educação deve ter um caráter político no sentido de favorecer a conscientização crítica e a mobilização coletiva, permitindo que a sociedade lute pela efetivação de uma verdadeira democracia. Assim, a educação emancipadora não pode ser imposta “de fora para dentro”, como um projeto pronto que visa modelar socialmente as pessoas a partir de conhecimentos meramente livrescos. Pelo contrário, ela precisa emergir do interior da própria sociedade, dos interesses concretos da comunidade, de forma que os sujeitos possam construir sua libertação de maneira autônoma e crítica. Sobre isso, Adorno diz:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 2020, p. 153)

Uma educação emancipatória é fundamental para a manutenção de uma democracia efetiva. Nesse sentido, Adorno considera que o conceito de emancipação permanece abstrato, ainda que inserido na dinâmica da dialética. Por isso, ele defende que a educação deve buscar caminhos práticos para concretizar esse ideal, uma vez que “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (Adorno, 2020, p.154). Entretanto, a ideia de educação como emancipação é ambígua, pois pode significar tanto a formação de sujeitos verdadeiramente emancipados quanto a formação de indivíduos ajustados à ordem social existente. Adorno reconhece que superar essa contradição não é uma tarefa fácil, mas sustenta que essa tensão deve ser assumida como uma utopia necessária, um horizonte orientador para a prática educativa.

A ambiguidade presente no conceito de emancipação se deve à distinção que Marx (2010) estabelece entre emancipação política e emancipação humana, desenvolvida em *A questão judaica*. Nesse texto, Marx critica Bruno Bauer, que defendia a tese de que a emancipação política dos judeus dependeria da renúncia à religião judaica. Para Marx, essa posição é equivocada, pois a emancipação política não exige que o indivíduo renuncie a nada: trata-se apenas da garantia de direitos em uma sociedade, inclusive o direito de professar um

credo religioso. Marx (2010) argumenta que o Estado alemão não tem condições de emancipar os judeus — e nem estes podem emancipar a si mesmos — porque ambos estão submetidos a um processo de alienação reflexiva. Assim, tanto o Estado quanto os indivíduos precisariam se emancipar da religião. Para Marx, portanto, a questão central não é "quem emancipa quem", mas sim que tipo de emancipação se pretende alcançar.

Marx (2010, p. 54) afirma que “toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem”. Portanto, a emancipação política é a “redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”. Enquanto isso, a emancipação humana é a superação dessa cisão entre o indivíduo privado e o cidadão, isto é, a recuperação da essência social do ser humano. Sobre isso, Marx (2010) afirma que

(...) quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política. (Marx, 2010, p. 54)

A partir de Marx (2010), a emancipação humana configura-se como uma utopia no interior da ordem social vigente, pois essa estrutura não permite a práxis necessária para uma libertação plena — realizá-la significaria declarar o fim do próprio sistema burguês. No entanto, Marx considera fundamental a luta pela emancipação política, uma vez que ela representa um avanço social significativo. Sobre isso, ele afirma que tal emancipação “[...] não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática.” (Marx, 2010, p. 41). Portanto, embora limitada, a emancipação política amplia direitos, garante formas de participação e constitui um passo necessário dentro do processo histórico mais amplo rumo à superação das condições de alienação que impedem a emancipação humana.

Nesse aspecto, não é possível conceber uma educação emancipatória nos moldes da pedagogia socialista dentro do modo de produção capitalista, uma vez que as condições materiais e imateriais produzidas pelo capital não permitem tal projeto, que só pode se realizar plenamente em uma sociedade socialista. Essa compreensão é evidenciada na obra da pedagoga socialista Nadiejda Krupskaja (2017, p. 76), ao afirmar que “a escola socialista é concebível em determinadas condições sociais, pois o que a torna socialista não é o fato de ser liderada por socialistas, mas sim que suas metas correspondam às necessidades da sociedade socialista”. No

entanto, Krupaskaia (2017, p. 76) reconhece que, mesmo sob o capitalismo, é possível existir uma escola orientada pela intencionalidade de “formar pessoas multilateralmente desenvolvidas, com um claro desenvolvimento da individualidade, com forte desenvolvimento das predisposições sociais, igualmente capazes tanto para o trabalho físico quanto para o trabalho intelectual”. Trata-se, portanto, de uma escola que se vincule à vida concreta dos educandos, sem se distanciar de suas condições reais de existência.

Compreendendo o conceito de emancipação prática, aquela que é possível, pergunta-se: que caminhos emancipatórios devem seguir a educação em espaços prisionais para que opere efetivamente a (re)integração social daqueles que estão temporariamente cumprindo pena restritiva/privativa de liberdade? Tal questão é fundamental e recorrente na produção nacional, que de alguma forma vai ao encontro das afirmações de Adorno (1995, p. 139), quando diz que não se deve mais perguntar se a educação é necessária, e sim: “para onde a educação deve conduzir?”. Em Freire (2006, p. 115) vamos encontrar essa reflexão quando ele pergunta: “Como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade?”. A resposta que ele dá é pela via de um “[...] método ativo, dialogal, participante” que seja capaz de emancipar os educandos de suas condições sociais.

A emancipação, para Freire (2006), é compreendida como um processo de conscientização crítica e de tomada de atitude por parte dos educandos na luta por novas condições materiais e imateriais de vida, capazes de superar aquelas que os oprimem. A conscientização constitui um processo de desmitologização da realidade apresentada pelo opressor aos oprimidos. Esse movimento se dá por meio de uma prática educativa pautada na leitura crítica do mundo, condição indispensável para a emancipação. Weffort (2006, p. 17), ao refletir politicamente sobre a educação como prática da liberdade, afirma que “a compreensão dessa pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por liberta-se.”.

Pensando o *liberta-se* no contexto do sistema prisional — um lugar que suspende temporariamente a liberdade daqueles que cometeram algum crime — logo se apresenta contraditório defender uma educação para a libertação de pessoas nesse espaço. À primeira vista, fica parecendo que a educação e educadores são condescendentes com o crime, portanto contra a punição de um crime, quando não é isso que se defende, embora os estudiosos e profissionais da educação também não apoiem o encarceramento indiscriminado da população, principalmente das camadas sociais mais fragilizadas e vulneráveis, que, em sua trajetória

social, não tiveram acesso amplo e irrestrito aos direitos, como escolarização, habitação, saúde, dentre outros. Defendem uma educação que cumpra com o princípio da (re)integração social das pessoas em privação de liberdade, tirando-as da “sombra da opressão”, posto que “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 2006, p. 45).

Freire (1987) reconhece os limites de uma educação emancipadora no contexto do capitalismo, mas acredita na necessidade imperiosa de uma práxis capaz de levar os oprimidos a lutar pela sua libertação. Para isso, os oprimidos precisam aprender que a realidade concreta opressora não é um “mundo fechado” que gera o medo da libertação, impedindo-os de sair, mas “uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora.” (Freire, 1987, p. 35). Portanto, uma concepção emancipatória prática necessita de uma pedagogia libertadora que, no contexto de Freire (1987, p. 32), é aquela que “faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”. Porém, como essa concepção está presente nos estudos da educação em contexto prisional?

Encontramos desde o século XX importantes reflexões que defendem uma perspectiva crítica na educação em prisões, no entanto, é no primeiro decênio do século XXI que se aprofunda essa reflexão a partir de diversas pesquisas de mestrado e doutorado (Onofre, 2002; Leme, 2002; Julião, 2003; Silveira, 2003), nas quais a preocupação é analisar a função da escola nas prisões e apontar utopias a realizar, como o processo de humanização e ressocialização dos privados de liberdade a partir de uma educação na perspectiva freiriana ou mesmo gramsciana de escola unitária.

No segundo decênio, com o amadurecimento do campo de educação em contexto prisional, novas reflexões surgem, colocando ainda mais no centro do debate a concepção de educação emancipadora no sistema prisional brasileiro, baseada em Paulo Freire (Pereira, 2011; Maeyer, 2011; Silva; Moreira, 2011; Onofre, 2012; Onofre; Fernandes; Godinho 2019; Godinho; Julião; Onofre, 2021).

Pereira (2011) publicou um texto questionando sobre as possibilidades da presença da concepção emancipatória na educação em prisões, indagando: “é possível uma educação no cárcere socialmente engajada na luta pela conscientização e conseqüentemente emancipação da pessoa presa? Ontologicamente, como emancipar um sujeito que está preso?” (Pereira, 2011, p. 52). Nessa perspectiva, Onofre (2012, p. 210) aprofunda a reflexão quando questiona: “se o objetivo da prisão é punir e ali temos um ambiente que preza pela repressão e submissão aos

ditames da organização, como pensar em educação se esta se caracteriza como possibilidade de transformação e emancipação dos indivíduos?”. Observa-se que na reflexão de Onofre a educação sempre será transformadora, obviamente que se trata de um inédito viável, portanto esperançoso esse ser-sendo do educar.

O dossiê INEP, Revista Em Aberto (2011) trouxe importante reflexão e contribuição para visibilidade do tema da educação em contexto prisional, difundindo estudos e pesquisas sobre o tema que ainda era carente no Brasil. Um dos autores, Maeyer (2011, p. 44) ao trazer reflexão sobre as possibilidades de uma pedagogia emancipadora no contexto da escola em contexto prisional afirma que

A educação ao longo da vida é, em si, uma educação libertadora; ferramenta que deve ser acessível a cada um, ela vai permitir compreender o porquê de se “estar aqui no mundo”, compreender seu mundo e sua representação de mundo. No que se refere à educação na prisão, os programas educacionais deverão, portanto, privilegiar mais um trabalho sobre este “estar aqui no mundo” do que um aprendizado de técnicas e competências. (Maeyer, 2011, p. 44)

Nesse mesmo dossiê, os apontamentos de Roberta da Silva e Fábio Moreira sobre o Projeto Político-Pedagógico em prisões destacam-no como um instrumento importante que pode viabilizar uma educação libertadora no sistema prisional, inserindo a possibilidade da concepção freiriana nesse espaço quando afirmam: “Paulo Freire cimentou a concepção de educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais” (Silva; Moreira, 2011, p. 94).

Com o avanço da produção sobre a educação em contexto prisional, novos questionamentos surgem, por exemplo: Onofre, Fernandes e Godinho (2019, p. 467) perguntam: “como uma instituição que aprisiona poderia promover a liberdade?”. Eles respondem que sim, pela via da educação popular de Paulo Freire, aproveitando as “[...] brechas ou fissuras nessa estrutura hierárquica e autoritária.”. Essa mesma questão está presente em Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 2): “é possível a educação em contextos de privação de liberdade constituir-se como educação dialógica, como prática de liberdade?”. Tais questões já vislumbravam a presença e o objetivo da pedagogia de Paulo Freire como resposta: “resgatar a consciência de nossa humanidade é sobremaneira importante entre sujeitos reclusos em uma instituição marcada pelo disciplinamento, a redução ou ausência de autonomia, privacidade e participação social, além da violação de direitos indispensáveis a uma vida digna [...]” (Godinho; Julião; Onofre, 2020, p. 4).

E, neste terceiro decênio, o campo ainda se encontra em processo de legitimação, ampliando as pesquisas e publicações em nível de mestrado e doutorado, com mais de 200 estudos no Banco de Teses da CAPES. No Google Acadêmico, a produção de artigos entre 2022 e 2025 é de aproximadamente de 15.700. A produção de livros nesse período não foi diferente; por exemplo, a publicação em 2025 do livro *Educação em Prisões: práxis e sonhos de liberdade*, Machado *et al. (Orgs.)*, do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento (GEPPEM), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), reúne textos elaborados numa perspectiva emancipatória, abordando diversas situações-limite da educação em contexto prisional, como a não apropriação e insalubridade dos espaços físicos das salas/celas de aula, recursos didáticos insatisfatórios, fragilização da liberdade de cátedra docente, ausência de formação continuada docente, precarização e intensificação do trabalho docente etc.

Acreditamos que a concepção emancipatória de educação, ou seja, a teoria e a forma desse fazer pedagógico (práxis) freiriano, é o *inédito viável* dessa educação como forma de superar as contradições existentes que impactam negativamente o fazer e na sua intencionalidade, qual seja, a de promoção cognitiva e social das pessoas que cumprem pena e que vão sair desse lugar para tentar retomar ou iniciar suas vidas de maneira autônoma, evitando um retorno forçado a esse local. Para Ana Araujo Freire (2014, p. 278-279), o inédito viável “é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.”

Para que a educação em contexto prisional efetivamente assuma esse inédito viável, é preciso superar as *situações-limite* de sua organização político-pedagógica, bem como as mazelas do sistema prisional que impactam negativamente o fazer educativo da instituição. Contudo, essas situações-limite, ao contrário de imobilizar os docentes e demais profissionais da educação que atuam no sistema penitenciário nacional, possibilitam sua mobilização para lutar a favor da mudança da realidade concreta, porque nelas germinam possibilidades (inéditos viáveis) de soluções para a realidade investigada. Tais possibilidades se concretizam nas ações editadas, ou seja, ações praxiológicas que solucionam o problema, as quais dependem sempre do nível de conscientização dos sujeitos.

As ações editadas precisam incidir sobre determinadas condições concretas da educação em contexto prisional, como os Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEP), o currículo escolar, o projeto político-pedagógico (PPP), a infraestrutura escolar, a formação continuada de docentes e colaboradores, o financiamento, a autonomia didático-pedagógica etc. As ações editadas pressupõem que educandos, educadores, gestores e colaboradores

abandonem suas visões ingênuas das situações-limite em favor de uma crítica emancipatória no processo de compreensão da realidade. Sobre isso, Freire (1987, p. 110, grifos do autor) afirma que “a nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação (situação-limite), se prologam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o *inédito viável* na *ação editanda*, com a superação da *consciência real* pela *consciência máxima possível*.”

A ação editanda como práxis é o elemento central para a concretização do inédito viável, a possibilidade de transformação do real, como bem expressa Gadotti (2007, p. 109): o “inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as situações-limites [...], transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis.” (Gadotti, 2007, p. 109). A *possibilidade* é a categoria subjacente ao inédito viável, como também afirma Nita Freire (2017, p. 224): “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, como enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”.

Para Cheptulim (1982, p. 243), no contexto da dialética, a “possibilidade designa não o que pode surgir ou não, mas o que acontecerá em certas condições”. Japiassú e Marcondes (1996, p. 217) sinalizam que possibilidade é “aquilo que não é, mas poderia ser, que é realizável, que satisfaz as condições gerais de existência”. A possibilidade de uma concepção emancipadora na educação em contexto prisional se encontra em diversos dispositivos formativos, por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), cuja legalidade é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, referenciada em todas as normativas educacionais referentes ao processo de escolarização em prisões.

O PPP no contexto do PEEP – Proposições Pertinentes

O PPP, segundo Veiga (2026, p. 164), também pode ser denominada tanto de “proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola. Ele exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Segundo essa autora, a implementação do PPP requer uma gestão escolar democrática, caracterizada pela descentralização da estrutura de poder da escola, que ocorre por meio da participação efetiva e dialógica de todos da escola, em que decisões são tomadas coletivamente em benefício do conjunto discente, docente, técnico e da comunidade externa.

Para Silva e Moreira (2011, p. 91), o PPP da escola em contexto prisional possui uma “dimensão orgânica e estruturante para as ações de múltiplos atores (projeto); impacta a execução penal, os procedimentos disciplinares e a rotina prisional (político); e organiza as condições de ensino, o tempo, o espaço e o currículo (pedagógico)”. O PPP é um importante instrumento de organização do trabalho pedagógico de todo o processo de educação escolar e não escolar dentro da prisão, entendendo aqui esse trabalho numa perspectiva crítica e emancipatória.

O PPP é a continuidade da luta pela garantia de acesso pleno à educação dos privados de liberdade, por meio da ampliação da matrícula escolar, do acesso a outros processos educativos e qualidade pedagógica das práticas educativas no interior das unidades prisionais. O projeto reconhece essa luta pelo direito à educação para uma população que sofre negação de sua história de vida, sendo, de fato, o exercício desse direito que intenciona um processo de humanização por meio de práticas pedagógicas e atividades educativas e sociais consistentes, que possibilitam a reconstrução da dignidade dos privados de liberdade, desde que ancorado em uma pedagogia social com princípios epistemológicos freirianos.

Entendemos que existe uma dificuldade real na elaboração de um PPP exclusivo para a educação escolar em contexto prisional, especialmente quando essa “escola” é apenas um anexo de outra localizada nas redondezas da unidade prisional. Quando isso ocorre, todo o seu planejamento é apenas adaptado às necessidades educativas da unidade prisional que assiste, o que dificulta um PPP que represente rigorosamente os anseios de uma educação concebida de forma mais adequada à intencionalidade da ressocialização. Diferentemente das escolas exclusivas nas unidades prisionais, em que tudo funciona internamente e todas as decisões são pensadas pelo grupo gestor e professores, atendendo diretamente a gerência das secretarias municipais ou estaduais de educação.

É preciso enfrentar essa questão defendendo o modelo de escola exclusiva para que, efetivamente, se pense num PPP próprio e apropriado, pois ele inevitavelmente trará questões que implicam o modelo de escola adotado para a unidade, como: a rotina prisional, que impacta o fazer pedagógico; a relação professores e alunos; o tempo e espaço pedagógico; a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação; e a atualização do currículo, que deve também abarcar questões raciais, de identidade, diversidade, geracional, inclusão, entre outros aspectos importantes que comporão a identidade da escola desejada para o contexto prisional.

É importante salientar que o Projeto Educando para a Liberdade, uma parceria entre UNESCO, Japão e Brasil, tem como um dos princípios para a efetivação da educação em

contexto prisional o PPP, que sinaliza que cada escola deve construir seus próprios “projetos pedagógicos para educação em prisões contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias” (Brasil, 2006, p. 40). Sugere ainda que também o currículo seja ressignificado numa perspectiva integradora do “tempo e do espaço dos sujeitos da EJA inseridos nesse contexto (da prisão) e que enfrente os desafios que ele propõe em termos da sua reintegração social” (Brasil, 2006, p. 41).

É sobre o PPP que se faz necessária uma ação editorial de reinvenção da pedagogia de Freire na educação em contexto prisional. Obviamente, não é uma tarefa fácil; no entanto, é preciso insistir na defesa de que a educação dos presos é um direito, mas um direito que precisa ser garantido com qualidade, sendo esta, a nosso ver, na perspectiva emancipadora, como um inédito viável, ainda que isso pareça estranho quando se trata do sistema carcerário com todas as suas contradições. Lembrando mais uma vez Freire (2015, p. 221-222): “a concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis”. O PPP é uma possibilidade concreta de práxis na educação em contexto prisional, desde que seu planejamento esteja também numa perspectiva emancipatória, para que os dois objetivos da educação nesse espaço sejam alcançados, quais sejam: a permanente humanização e, conseqüentemente, ressocialização das pessoas em restrição/privação de liberdade.

O PPP é uma normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, arts. 12, incisos I e VII, e 14, que trata da gestão democrática escolar. Essas normativas foram referenciadas pelo Decreto 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), art. 8º, §4º, que remete ao Plano de Ações Articuladas (PAR) do Decreto 6.094/2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Lembra-se ainda que o PPP é uma meta com estratégias e ações concretas que devem constar no Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP) de cada Estado da federação.

Analisando os novos PEEPs (2025-2028) no site do Ministério da Educação, constatamos que, dos 15 planos, dois não incluem o PPP como indicador estratégico, meta ou ação: Rondônia (RO) e Ceará (CE). Os planos da BA, PA, DF, ES e RS mencionam o PPP no contexto geral da apresentação do PEEP, indicando sua existência nas escolas e que são atualizados; contudo, o PPP não aparece em nenhum eixo do PEEP, não consta como meta, estratégia, função ou intencionalidade, não sendo, portanto, um indicador avaliativo relevante para a qualidade da educação das escolas que atendem ou estão em unidades prisionais. Nos PEEPs de MT e MG, respectivamente, o PPP figura, respectivamente, nos indicadores de

monitoramento/avaliação e aprimoramento/fluxo. Já no PEEP do MA, o Plano de Ação inclui o PPP no eixo de gestão: fluxos e procedimentos, inserindo-o como indicador, finalidade, meta e estratégia, evidenciando preocupação com a atualização do PPP nas escolas exclusivas ou não do sistema prisional local.

O PEEP do ES foi o único que, ao abordar o PPP, sinaliza sua importância na construção da qualidade da escolarização do preso, tendo como base a concepção emancipatória de educação de Paulo Freire, materializada em três pilares: o olhar dos sujeitos que vivem os processos de ressocialização; a organização dos processos educacionais nas prisões, com monitoramento, avaliação e correção de fluxos; e os investimentos financeiros, físicos e humanos nas ações de educação e segurança (Brasil, 2025, p. 19). Ainda assim, esse PEEP não insere o PPP como indicador próprio e não consta em outros indicadores como meta e estratégia.

Os PEEPs do RJ e SC são os únicos analisados em que o PPP é considerado um indicador (Quadro 01). Isso demonstra, no nível da escrita dos planos, uma certa coerência no entendimento da qualidade da educação escolar e não escolar nas unidades prisionais, o que exige racionalidade no planejamento identitário da educação, englobando todas as atividades educativas realizadas nesse espaço onde tudo é proibido, até mesmo a existência da escola.

Quadro 01 – PPP nos PEEP do RJ e SC

PEEP	Indicador estratégico	Objetivo relacionado	Finalidade do indicador
RJ	Monitoramento da elaboração do PPP	“Elaboração, em cada unidade escolar de um projeto político-pedagógico, considerando as peculiaridades do trabalho pedagógico, a diversidade e as necessidades individuais dos estudantes.” (Brasil, 2025, p. 21)	“Mensurar e aferir, através de um instrumento específico elaborado para este fim, as unidades que elaboraram projetos político-pedagógicos considerando a diversidade das pessoas privadas de liberdade. (Brasil, 2025, p. 21)
SC	Monitoramento da elaboração do PPP	“Construir diretrizes para elaboração de PPP com o objetivo de orientar e acompanhar os processos didáticos pedagógicos da cada estabelecimento penal” (Brasil, 2025, p. 19)	“Articular e alinhar os processos didáticos pedagógicos nos estabelecimentos penais a partir da construção de regras para fluxos, rotinas, procedimentos e integração das atividades educativas com as demais atividades do sistema prisional.” (Brasil, 2025, p. 19)

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos PEEP de RJ e SC, 2025.

O PPP de uma instituição educativa permite que ela se modernize enraizada na tradição e no conhecimento científico e cultural, ao mesmo tempo em que agrega as inovações contemporâneas em todo o seu processo curricular escrito e prático, ou seja, em todas as atividades pedagógicas e culturais concretas que definem a identidade da instituição. A mesma intencionalidade tem o PPP da prisão, que objetiva o desenvolvimento do educar nas unidades

prisionais, impactando na promoção cognitiva e social dos presos e contribuindo decisivamente no processo de ressocialização, conforme bem indica o PEEP do RJ ao afirmar que o PPP orienta o trabalho pedagógico na escola, concretizando os seus “objetivos e suas metas, e ainda as estratégias adotadas para sua concretização tornando efetivo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ele reúne propostas de ação a serem executadas durante um período de tempo, definindo e organizando as atividades e projetos educativos” (Brasil, 2025, p. 13).

As análises dos PEEPs demonstram que o PPP não é uma estratégia central de desenvolvimento da escolarização e das outras atividades educativas no interior de uma unidade prisional. Porém, consideramos fundamental o PPP, pois é ele quem afirma a razão de existência da escola nesse espaço, o de ser e estar, os sentidos da educação escolar e não escolar na prisão. O PPP projeta a intencionalidade dessa existência, como explicita Gadotti (2001, p. 33): “um projeto político pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos [...]. Não se constrói sem uma direção política, um norte, um rumo [...]”.

Nesse sentido, propomos que o PPP no PEEP seja sempre um indicador estratégico obrigatório, referindo-se sempre à sua construção e/ou atualização no âmbito da escola em contexto prisional, com o objetivo de proporcionar a qualidade da educação básica e outros processos educativos e culturais no interior do sistema prisional. A finalidade desse indicativo é avaliar a qualidade do ensino-aprendizagem e mensurar as atividades curriculares integradas quanto à capacidade de contribuir no processo de ressocialização.

O PPP, como indicador estratégico, requer planejamento de cada escola, exclusiva ou não, que atende uma unidade prisional; adotando uma concepção necessária e desejada pelo coletivo de professores e todos os demais profissionais que atuam no fazer educativo do sistema prisional. Para essa escola construa seu PPP, é necessária a condição objetiva e subjetiva da autonomia democrática de todos os envolvidos no processo educativo nesse espaço. Portanto, embora não seja um processo fácil, ele é construído numa perspectiva dialógica e de participação coletiva.

A organização do PPP que reflita a concepção emancipatória na educação em contexto prisional deve partir de alguns princípios, como:

➤ Realizar a leitura da realidade da escola para compreender seu contexto social, curricular e pedagógico, evidenciando o que e como pensam a escola, os professores, estudantes e gestores da unidade prisional. Tal informação requer uma pesquisa interventiva crítica capaz de desvelar subjetividade e as bases materiais do que é a escola nesse espaço, quais são os sentimentos de quem vivencia o cotidiano desse fazer. Realizar o diagnóstico da realidade

escolar para uma ação transformadora, oportunizando que todos os envolvidos tomem consciência da realidade da escola e, assim, construam subjetividades esperançosas de educação verdadeiramente humanizadora nas unidades prisionais, dando sentido à ação.

➤ Essa pesquisa requer o estabelecimento de um diálogo amoroso em que todos participem horizontalmente da construção do PPP. O diálogo é o princípio organizador do planejamento político da escola, pois todos do sistema prisional são chamados à responsabilidade de pensar uma educação libertária. Portanto, a ética reside em falar, ouvir e decidir coletivamente a favor dessa educação. O diálogo permite que o grupo construa conhecimentos ao mesmo tempo em que se politiza e avança na construção do PPP.

➤ A ação cultural é o elemento central do PPP e a práxis do educar na escola, articulando todos os projetos e ações da escola com a relação ensino-aprendizagem, reverberando diretamente na qualificação da prática escolar. A ação cultural dialógica está presente em todos os projetos pensados para escola em contexto prisional, atravessando o currículo praticado em toda a sua multidimensionalidade como síntese cultural. Em Freire (1987), toda ação cultural subjaz a uma teoria, método, organização e intencionalidade; numa perspectiva dialógica, ela se corporifica como síntese cultural, ou seja, como práxis (ação) superadora da cultura alienada, instaurando uma revolução cultural. Freire exemplifica a síntese cultural como processo de investigação temática e elaboração do conteúdo programático para ação, que objetiva a transformação dos educandos.

➤ Detalhamento de todas as ações culturais para síntese cultural: organização das etapas e procedimentos de cada ação cultural em forma de projetos pedagógicos, culturais e sociais, bem como definições de objetivos a serem alcançados a curto e longo prazo, explicitação dos recursos financeiros e sua aplicação em cada projeto e toda ação curricular da escola. A organização de cada ação cultural do PPP pode ser apresentada em forma de planos contendo objetivos, procedimentos, recursos, processo de avaliação etc.

➤ A avaliação permanente é um item geral e fundamental no PPP que ocorre desde o início da investigação da realidade, passando pela construção e execução das atividades administrativas e pedagógicas, entre outras, sendo um processo contínuo e circular. Portanto, é preciso definir também cada item que será avaliado, como será avaliado e para quê. O PPP é avaliado continuamente para que seja possível verificar sua exitosidade em relação à síntese cultural do currículo e projetos que dialogam entre si. Essa avaliação objetiva também o diálogo permanente entre os participantes, permitindo a constante atualização do PPP. Portanto, o grupo que participa de sua construção não se desfaz, agrega outros, pois cabe a ele zelar pela concretização político-pedagógica das ações.

Conclusão

A construção do PPP em prisões é uma necessidade imperiosa, pois deve reconhecer legal e pedagogicamente seus diversos sujeitos em potencial no interior da unidade prisional, considerando as questões étnicas, culturais, sexuais e especiais de sua população, obedecendo normativas fundamentais, como o ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei 10.639/2003), como a dos povos indígenas (Lei 11.645/2008) que também se aplicam aos povos refugiados amparados pela Lei de Migração (Lei 13.445/2017) —, a educação inclusiva de pessoas com deficiência (Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015), diversidade sexual e de gênero, que, embora ainda não possua legislação específica, deve ser considerada, pois a escola é também espaço de inclusão sexual e de gênero. Não podemos esquecer a cultura da paz (Lei 13.663/2018) e a educação para os direitos humanos e cidadania (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos).

Vejamos que são os muitos os desafios a serem enfrentados na construção de um PPP em contexto prisional, pois é preciso incorporar as intencionalidades da escolarização de jovens, adultos e idosos; agregando diversas outras atividades educativas que margeiam o processo de escolarização (projetos de leitura como remição da pena, atividades de trabalho que implicam níveis de ensino profissional, atividades artísticas, culturais e religiosas carregadas de aprendizagens e moralidades), ao mesmo tempo em que garante que a escola atenda todas as particularidades dos sujeitos.

Entendemos que qualquer atividade educativa, ou com viés educativo, cultural e artístico que ocorra em uma unidade prisional deve estar presente no PPP e ser concretizada de maneira orgânica; portanto, não deve ser esporádica, nem desconectada da intencionalidade da escola, ou existir apenas para cumprir exigências burocráticas da legislação. O PPP representa a transversalidade dos conhecimentos escolares e das ações educativas, fundamentadas em uma determinada concepção de homem, sociedade e educação. Em nosso entendimento, a concepção emancipadora de Paulo Freire é a mais fiel ao objetivo de conscientizar os privados de liberdade das suas condições objetivas de opressão.

Ao analisar o PPP a partir do PEEP, observamos que a luta ainda é grande para garantir que o primeiro esteja expresso no segundo como um indicador estratégico, portanto, de aferição da qualidade da educação em seu acontecer identitário. Entendemos que sua quase ausência como suporte dessa educação de qualidade se deve talvez ao fato de que, ainda na escola em contexto prisional, se esteja lutando para assegurar o direito à educação das pessoas em restrição/privação de liberdade, buscando ainda ampliação da matrícula, a criação de escolas de

referência ou exclusivas, a formação de professores, o uso e existência de material didático apropriado, etc.

Há algum tempo que estamos analisando o PEEP como possibilidade de política de educação em contexto prisional, seja examinando as questões curriculares da educação de jovens e adultos, a formação dos profissionais do sistema prisional, a prática de EJA, alfabetização, currículo, dentre outros temas; sempre chegando às mesmas conclusões: não basta a elaboração de um plano, é preciso um grande esforço político para concretizar as estratégias nele depositadas, repercutindo diretamente na qualidade da escola em contexto prisional.

E para efeito desta reflexão, defendemos que o PPP é uma das brechas concretas no sistema prisional brasileiro capaz de qualificar o processo educativo nesse ambiente, mas para isso é preciso assumir uma concepção emancipatória de educação como forma de aprimorar todo o processo de escolarização e não escolarização presente nesse contexto.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BARRETO, Maria das Graças. **Relatório de pesquisa projeto político-pedagógico para educação em prisões**: outras estratégias para outro sujeito de direito, 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias da Informação (GESTEC) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Planos Estaduais de Educação em Prisões. **Documentos**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/documentos>. Acesso em: 01.11.2025.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Nita. Inédito viável. In: STREECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 52, p. e17100, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Política pública de educação penitenciária: contribuições para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontífice Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2003.

LEME, José Antonio Gonçalves. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo – Pontífice Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2002.

MACHADO, Edina F; MAIA, Anderson M. O; MORAES, Celia R; ALBUQUERQUE, Jacirene (org.). **Educação em prisões: práxis e sonhos possíveis** Curitiba: CRV, 2025.

MAEYER, Marc de. Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 43-55, 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2715/2453> Acesso em: 12.01.2026.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 4ª ed., Trad. José Bruni e Marco Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 11-34

ONOFRE, Elenice M. C. **Educação escolar na prisão. Para além das grades**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) - Araraquara, SP, 2002.

ONOFRE, Elenice M. C. Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia?. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205–219, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640048. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 24 mar. 2012.

ONOFRE, Elenice M. C; FERNANDES, Jarina R; GODINHO, Ana Claudia F. A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465-474, set.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33770/19256>. Acesso em: 20.12.2019.

PEREIRA, Antonio. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, p. 38-55, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20214/10790>.. Acesso em: 12 dez. 2011.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298> Acesso em: 03.03.2026

SOBRE O AUTOR

Antonio Pereira. Pós-doutorado em Difusão do Conhecimento/PPGDC-UFBA, Doutor em Educação/PPGE-UFBA. Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA)/UNEB.

Contribuição de autoria: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, escrita total do texto.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4986104524842210>

Como citar este artigo

PEREIRA, Antonio. Por uma educação emancipatória em contexto prisional: reflexões a partir do Projeto Político-Pedagógico presente no PEEP (2025-2028). **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.19453