Capítulo 10

ADEQUAÇÃO METODOLÓGICA PARA UMA PRÁTICA DOCENTE EXITOSA: O CICLO FECHADO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NA EJA PRISIONAL

Marineusa Santos Lima

Resumo:

A educação no sistema prisional exige uma metodologia que harmonize os protocolos de segurança com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este artigo analisa a importância de uma prática pedagógica diferenciada, fundamentada na evolução histórica da EJA e nos princípios da andragogia. Defende-se que o aprendizado no cárcere é atravessado por um trinômio complexo: pedagogia, segurança e tempo letivo, exigindo que o docente supere a sobrecarga de alinhar preceitos legais da escola formal às restrições do regime de privação de liberdade. A estratégia central discutida é a 'metodologia do ciclo fechado' (aula única), que visa garantir um ensino significativo, eficiente e autossuficiente, valorizando os conhecimentos prévios do educando como alicerce cognitivo e garantindo o cumprimento efetivo da carga horária curricular.

Palavras-chave: EJA Prisional. Metodologia Pedagógica. Conhecimento Prévio. Andragogia.

INTRODUÇÃO

A oferta educacional em unidades prisionais constitui um dos cenários mais complexos da política pública de ensino, exigindo uma fundamentação que vá além da pedagogia tradicional. Segundo Libâneo (2017), a didática deve ser compreendida como a mediação entre os objetivos do currículo e as condições reais dos alunos. Nesse contexto, surge a andragogia que é uma ciência voltada à orientação do aprendizado de adultos, e baseia-se na premissa de que o indivíduo possui autonomia e vivências que guiam seu conhecimento. Esse modelo foi consolidado em 1968 por Malcolm Knowles. Ela indica que o processo educativo deve ser centrado na autonomia e na experiência (Knowles, 2009). Este artigo propõe uma reflexão sobre a necessidade de adequação metodológica, abrangendo as especificidades do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em contextos de privação de liberdade. Evidencia-

se que a eficácia pedagógica no cárcere requer uma estrutura didática baseada na estratégia do **Ciclo Fechado**, capaz de transformar o tempo fragmentado em oportunidades reais de aprendizagem significativa, respeitando a bagagem histórica de cada educando (Freire, 2002).

Na literatura pedagógica, o conceito de organizar o ensino em blocos completos e independentes é frequentemente referido como "Unidades Autossuficientes" ou "Módulos Independentes de Aprendizagem". No contexto deste artigo, utiliza-se a terminologia "Ciclo Fechado" para enfatizar a necessidade de conclusão do processo didático (sondagem, desenvolvimento e consolidação) dentro do limite de um único encontro, dada a imprevisibilidade do cotidiano prisional.

Através desta abordagem, busca-se conciliar o rigor das exigências legais da escola formal com as limitações institucionais do sistema prisional, visando uma prática docente exitosa e humanizadora.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: EJA E O SISTEMA PRISIONAL

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcado por uma transição de ações assistencialistas para a consolidação como um direito fundamental (Brasil, 1988). Inicialmente pautada em campanhas de alfabetização isoladas, a modalidade ganhou contornos emancipatórios com o pensamento de Paulo Freire nos anos 1960. Com a LDB nº 9.394/1996, a EJA consolidou-se como modalidade da Educação Básica, garantindo o dever do Estado na oferta de ensino adequado àqueles que não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1996).

Paralelamente, a educação prisional evoluiu da concepção de "instrução moral" para uma ferramenta estratégica de reintegração social. A Lei de Execução Penal (LEP), em seu artigo 17, estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional (Brasil, 1984). Atualmente, a convergência entre EJA e sistema prisional busca superar o caráter punitivo da pena, transformando o espaço escolar em um ambiente de reconstrução da cidadania e humanização do sistema.

Segundo Arroyo (2017), no contexto contemporâneo, a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o sistema prisional tem suscitado reflexões cada vez mais relevantes acerca da função social da educação em espaços de

privação de liberdade. Em oposição à lógica estritamente punitiva que historicamente marcou o cárcere, a educação passa a ser compreendida como direito humano fundamental e como possibilidade concreta de formação crítica, ampliação de horizontes e reconstrução de trajetórias interrompidas pela exclusão social (Freire, 2002). Nessa direção, o espaço escolar no interior das instituições prisionais deixa de ocupar posição meramente acessória e assume potencial papel formativo, ao favorecer processos de ressignificação da experiência de encarceramento e de fortalecimento da cidadania.

Sob essa perspectiva, a educação prisional não pode ser reduzida a mecanismo administrativo de remição de pena, embora essa dimensão também integre sua materialidade institucional. Trata-se, sobretudo, de reconhecer que o acesso à escolarização no cárcere se vincula à promoção da dignidade humana, à ampliação das oportunidades de participação social e à construção de possibilidades efetivas de reinserção social, conforme assinalam estudos sobre educação em contextos de privação de liberdade (Julião, 2010; Onofre, 2011). Assim, a articulação entre EJA e sistema prisional revela-se estratégica para a consolidação de políticas públicas mais humanizadas, comprometidas não apenas com a oferta formal de ensino, mas com a formação de sujeitos de direitos.

Embora a legislação brasileira tenha avançado para uma concepção humanista, a educação prisional ainda enfrenta o desafio de desvincular-se de uma visão meramente utilitarista, onde o ensino é muitas vezes reduzido a um mecanismo de remição de pena, e não à garantia de um direito humano inalienável. A convergência entre a EJA e o sistema prisional exige, portanto, mais do que a oferta de vagas; demanda o enfrentamento das barreiras institucionais que priorizam a vigilância em detrimento da pedagogia. Sem uma metodologia que dialogue com as especificidades dessa modalidade e com a maturidade do aluno, corre-se o risco de reproduzir no cárcere uma escola formalista e excludente, esvaziando o potencial emancipador previsto por Freire e pela própria Constituição Federal.

A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Na EJA, o educando não deve ser compreendido como um sujeito desprovido de saber; a sua experiência acumulada é o ponto de partida para qualquer nova

aprendizagem. Segundo Knowles (2009, p. 70), “Para o aprendiz adulto, a experiência é quem ele é. No ambiente escolar, se a experiência do adulto é ignorada ou desvalorizada, ele não sente apenas que seu conhecimento está sendo rejeitado, mas que ele próprio, como pessoa, está sendo rejeitado”.

Assim, a prática pedagógica deve identificar os saberes práticos e profissionais que o aluno já possui para que o novo conteúdo seja ancorado em bases pré-existentes. A abordagem andragógica pressupõe que, ao conectar a matriz curricular à vivência do sujeito, o ensino deixa de ser uma imposição e passa a ser um processo de ressignificação da trajetória pessoal.

Sob essa perspectiva, a valorização do conhecimento prévio no contexto prisional transcende a técnica andragógica para tornar-se um imperativo ético. No ambiente de privação de liberdade, o indivíduo é frequentemente reduzido à sua infração, o que gera um processo de silenciamento de suas experiências e habilidades anteriores ao cárcere. Quando a metodologia empregada ignora esses saberes, ela reforça a exclusão e a despersonalização do educando.

Portanto, a crítica que se impõe é a de que a escola no sistema prisional não pode operar sob uma lógica de substituição de saberes, mas de diálogo. O conteúdo curricular articulado na vivência do aluno da EJA funciona como um mecanismo de reconhecimento da sua identidade, transformando a sala de aula ou mesmo a cela de aula, em um dos poucos espaços da unidade prisional em que o sujeito é validado por aquilo que construiu, sabe e experiencia, e não apenas por sua condição de custodiado.

Nessa perspectiva, a prática educativa no cárcere somente adquire sentido quando se afasta de uma racionalidade meramente disciplinadora e passa a reconhecer os educandos como sujeitos históricos, portadores de trajetórias, conhecimentos e modos próprios de compreender o mundo, em consonância com uma concepção dialógica de educação. Tal entendimento aproxima-se da defesa freireana de que o processo educativo não se realiza pela negação dos saberes anteriores do educando, mas pela problematização crítica da realidade e pela produção compartilhada do conhecimento (Freire, 2002).

No contexto da privação de liberdade, esse princípio ganha densidade ainda maior, pois a escolarização pode constituir-se como experiência de afirmação humana em meio a uma estrutura marcada pela vigilância, pela padronização e pela restrição

de direitos. Por isso, a educação escolar nas prisões não deve ser compreendida apenas como oferta formal de ensino ou como instrumento burocrático vinculado à remição de pena, mas como prática social capaz de favorecer processos de ressignificação da experiência do encarceramento, fortalecimento da cidadania e reconstrução de projetos de vida (Julião, 2016; Onofre, 2015). Desse modo, quando o currículo dialoga com as memórias, os percursos e os saberes produzidos pelos sujeitos da EJA, a escola prisional amplia sua potência formativa e passa a operar como espaço de escuta, pertencimento e reconhecimento, contribuindo para deslocar o preso da posição de objeto de controle para a condição de sujeito de direitos.

O OLHAR DOCENTE E A ESTRATÉGIA DO "CICLO FECHADO"

A adequação metodológica exige intencionalidade pedagógica. Segundo Vasconcellos (2002), o planejamento deve ser um instrumento estratégico para atingir a aprendizagem efetiva, e não um mero rito formal. Devido à alta rotatividade dos custodiados e à possibilidade de interrupções nas aulas, a estruturação do ensino em Unidades Pedagógicas Autossuficientes mostra-se como a solução técnica mais eficaz.

A fundamentação para a estratégia do "Ciclo Fechado" encontra eco na teoria andragógica de Knowles (2009). Segundo o autor, o aprendiz adulto possui uma orientação para a aprendizagem centrada na vida e no problema, o que significa que ele investe energia em aprender algo na medida em que percebe que o conhecimento terá uma aplicação imediata em seu contexto real. No ambiente prisional, essa necessidade de utilidade torna-se ainda mais premente. Esta estratégia organiza o plano para que o conceito essencial seja concluído em um único encontro, dividido em:

1. Sondagem de Saberes: Diagnóstico sobre o conhecimento prévio da turma.
2. Desenvolvimento Sintético: Explicação clara, objetiva e contextualizada do conteúdo.
3. Consolidação Imediata: Exercícios ou debates que encerram o ciclo didático no dia.

No entanto, no cárcere, as condições de ensino são atravessadas pelo trinômio pedagogia-segurança-tempo letivo. Este terceiro pilar destaca a complexa preocupação da escola em cumprir efetivamente o calendário escolar e a carga horária curricular exigida para a série, em um ambiente onde o ritmo é ditado pelas normas disciplinares. Assim, a adequação metodológica não é apenas uma escolha didática, mas uma necessidade administrativa para garantir o direito à educação e a certificação do aluno.

Sob essa ótica, emerge uma invisibilizada sobrecarga sobre o professor, que se vê compelido a exercer um papel multifacetado. Recai sobre o docente a responsabilidade solitária de arquitetar uma metodologia que seja, simultaneamente, eficaz no alcance do aprendizado e eficiente na otimização do escasso tempo, sem negligenciar os preceitos legais da escola formal. O professor atua, portanto, em uma zona de tensão: precisa garantir a densidade acadêmica necessária para a certificação, enquanto submete sua prática às imprevisibilidades do sistema prisional. Essa pressão por "dar conta" de um currículo rígido em um espaço fluido exige um esforço intelectual e emocional que evidencia o desafio de manter a qualidade pedagógica sob a égide da burocracia e do controle.

A crítica que se estabelece é que a mediação docente na EJA Prisional não é apenas intelectual, mas também institucional. Complementarmente, Vasconcellos (2002) enfatiza a "intencionalidade clara" no planejamento. No contexto prisional, essa intencionalidade deve ser imediata. Se o planejamento tradicional prevê uma continuidade linear, a prática no cárcere obriga a que a intencionalidade se realize na "aula única" (ciclo fechado). Assim, o planejamento no cárcere não é uma mera adaptação do ensino regular, mas uma reconstrução da prática, onde a intencionalidade é a única garantia de que o direito à aprendizagem será exercido de forma íntegra.

Especificidades do Ensino Fundamental II e Médio na Prática de Ciclo Fechado

A transposição didática no cárcere exige do docente uma diferenciação estratégica entre os níveis de ensino. No Ensino Fundamental II, a metodologia de aula única deve priorizar a reconstrução da base conceitual, vinculando os conteúdos

curriculares à alfabetização funcional e à leitura crítica da realidade. Já no Ensino Médio, o desafio é ampliado pela densidade das disciplinas e pela pressão por resultados em exames nacionais, como o ENCCEJA, que integra as possibilidades de certificação para jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular (Brasil, 2026). Nesse nível, o professor enfrenta uma sobrecarga acentuada ao tentar condensar temas complexos de Sociologia, Filosofia ou Ciências da Natureza em blocos autossuficientes que atendam aos preceitos legais de carga horária, sem perder a profundidade necessária para a formação cidadã e a preparação para o projeto de vida pós-cárcere.

Tal cenário evidencia que o trabalho pedagógico em espaços de privação de liberdade não pode ser reduzido a uma simples adaptação de conteúdos, mas requer mediações didáticas sensíveis às descontinuidades escolares, às condições institucionais de oferta e às especificidades do público da EJA. Como discutem estudos sobre o trabalho docente nas prisões, a atuação do professor é atravessada por tensões entre a garantia do direito à educação e os limites impostos pela própria organização do sistema penal, o que demanda reelaboração constante de estratégias pedagógicas e redefinição do tempo escolar (Cabral; Silva, 2020). Nessa perspectiva, a aula deixa de ser apenas unidade de transmissão do conteúdo e passa a constituir-se como espaço intensivo de seleção, síntese e contextualização do conhecimento, no qual o professor precisa articular exigências curriculares, experiências sociais dos educandos e objetivos formativos mais amplos.

Além disso, a educação escolar no cárcere deve ser compreendida para além de sua função certificadora. Embora a obtenção de escolaridade formal represente importante mecanismo de acesso a direitos e ampliação de oportunidades, sua potência educativa se realiza, sobretudo, quando o ensino contribui para processos de reflexão crítica, valorização da dignidade humana e reconstrução de projetos de vida. Nessa direção, a escola prisional assume relevância não apenas por oferecer conteúdos formais, mas por possibilitar a produção de sentidos acerca da própria trajetória do sujeito, deslocando a experiência educativa de uma lógica compensatória para uma perspectiva efetivamente formativa e humanizadora (Onofre, 2016; Boutin; Flach, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adequação metodológica no sistema prisional revela-se, ao final desta análise, como um compromisso ético, jurídico e, sobretudo, humano. A prática docente nesse cenário permite afirmar que a transição histórica da educação prisional exige uma postura que transcenda o mero cumprimento burocrático de cronogramas. O cenário atual impõe ao professor a gestão de um trinômio complexo: pedagogia-segurança-tempo letivo, no qual a eficiência em cumprir o calendário escolar e a carga horária curricular da série torna-se um desafio constante.

Diante disso, propõe-se um novo olhar sobre a metodologia: ela não é um acessório, mas a própria condição de existência do aprendizado sob custódia. Em um ambiente onde o tempo é fragmentado e a liberdade é restrita, estratégias como o "Ciclo Fechado" (Aula Única) atuam como ferramentas de justiça curricular. Elas respondem à necessidade de uma aplicação imediata do saber (Knowles, 2009) e asseguram que o aprendizado ocorra apesar das interrupções sistêmicas e dos protocolos disciplinares.

É imperativo reconhecer a sobrecarga do professor, que precisa orquestrar metodologias eficazes enquanto atende aos rígidos preceitos legais da escola formal. Respeitar o conhecimento prévio do aluno adulto não é apenas uma escolha didática, mas o cumprimento das garantias estabelecidas na legislação e nos preceitos andragógicos. O olhar habilitado do professor deve ser valorizado como um saber de alta complexidade. Somente através de uma metodologia que dialogue com a realidade das grades será possível transformar a sala de aula em uma ponte real para a autonomia e para a reconstrução da cidadania por meio do conhecimento compartilhado.

À luz das discussões desenvolvidas, infere-se que a construção de uma prática docente exitosa na EJA prisional demanda não apenas conhecimento dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, sensibilidade pedagógica para responder às condições concretas impostas pelo ambiente de privação de liberdade. Nesse sentido, o CICLO FECHADO desponta como estratégia metodológica capaz de conferir maior funcionalidade ao ensino, sem desconsiderar a complexidade das experiências escolares vividas por esse público. Ao favorecer a reorganização do tempo pedagógico, a seleção criteriosa dos conteúdos e a adoção de abordagens mais

integradoras, essa lógica metodológica contribui para que o ensino se torne mais acessível, significativo e coerente com os princípios da educação como direito. Desse modo, a reflexão sobre a adequação metodológica na EJA prisional reforça a necessidade de políticas e práticas educativas que ultrapassem o caráter meramente formal da escolarização e afirmem a educação como dimensão constitutiva da humanização e da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Reflexões sobre as orientações da Unesco para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e94848, 2024

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Encceja. Brasília, DF: Inep, [2026]. Disponível em: gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: S https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htmenado Federal, 1988. Acesso 28/12/2025

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 54 páginas, 2002.

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

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação e trabalho como programas de reinserção social**. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, 2016.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Tradução de Sabine Alexandra Holler, Rio de Janeiro. LTC, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. revista e ampliada em 2017. São Paulo: Cortez, 2013.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A prisão: instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Artigo proveniente do livro:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação contemporânea [livro eletrônico] : caminhos para a inovação, a formação humana e a transformação social / organizadores Luiz Gonzaga Lapa Junior, Marcela Pesci Peruzzo. -- 1. ed. -- Cariacica, ES : Editora Manual, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83121-11-0

1. Educação 2. Ensino 3. Inovação 4. Prática pedagógica I. Lapa Junior, Luiz Gonzaga. II. Peruzzo, Marcela Pesci.

26-378243.0 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação contemporânea 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Acesso ao livro completo:
https://drive.google.com/file/d/1NUuxJ6YgO_eWv8Ux3mEfYkbyK27JdvWj/view?usp=sharing
DOI: https://doi.org/10.29327/5890614
Publicado por Editora Manual: editoramanual.com.br
Obra publicada em Julho de 2026

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.