

Territorialidades Educativas na EJA Prisional: Educação Popular, Formação Humana e Direito à Educação

Educational Territorialities in Prison Education: Popular Education, Human Formation and the Right to Education

**Helena Cristina Aragão de Sá Martins¹**<https://lattes.cnpq.br/1501005042334336><https://orcid.org/0009-0002-3286-0606>**Wagdo da Silva Martins²**<https://lattes.cnpq.br/7355764505200308><https://orcid.org/0009-0002-2234-1394>

Resumo:

O artigo analisa como Educação Popular, territorialidade, formação humana e direito à educação se articulam na compreensão das condições de realização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões. De natureza qualitativa, o estudo articula abordagem teórico-bibliográfica e análise documental de marcos normativos nacionais, em diálogo com pesquisas recentes sobre educação em contextos de privação de liberdade. Propõe-se a categoria território educativo contraditório como chave para interpretar uma escolarização que se desenvolve sob finalidades pedagógicas, mas também sob exigências de custódia, segurança e circulação controlada. A análise mostra que o reconhecimento jurídico da educação como direito não basta para explicar sua efetivação: mediações institucionais atravessam tempos, espaços, recursos, currículo e participação, alterando as condições concretas de ensino. Conclui-se que a EJA prisional precisa preservar finalidades educativas próprias e reconhecer os estudantes como sujeitos de palavra, conhecimento e formação humana.

Palavras-chave: direito à educação; educação popular; EJA prisional; formação humana; territorialidade.

Abstract:

This article examines how Popular Education, territoriality, human formation, and the right to education intersect in understanding the conditions under which Youth and Adult Education

¹ **Helena Cristina Aragão de Sá Martins** — Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Mestre em Química pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciada em Química pela mesma instituição. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com atuação na Educação de Jovens e Adultos, educação prisional, socioeducação e Ensino de Ciências. Desenvolve estudos nas áreas de EJA, educação prisional, direitos humanos, diversidade, inclusão educacional e relações étnico-raciais.

² **Wagdo da Silva Martins** — Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES). Mestre em Ensino de Química pela Universidade de Brasília (UnB), licenciado em Química e especialista em Metodologias de Ensino em Matemática e em Alfabetização e Letramento. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com atuação na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. Possui experiência em gestão educacional, tendo dirigido o Centro Educacional 01 de Brasília entre 2017 e 2023.

(EJA) is carried out in prisons. Qualitative in nature, the study combines a theoretical-bibliographic approach with documentary analysis of national legal frameworks and dialogue with recent research on education in contexts of deprivation of liberty. It proposes the category of contradictory educational territory as a key for interpreting schooling shaped by pedagogical purposes while also subject to custody, security, and controlled circulation. The analysis shows that legal recognition of education as a right is not enough to explain its realization: institutional mediations affect time, spaces, resources, curriculum, and participation, changing the concrete conditions of teaching. It concludes that prison-based EJA must preserve its own educational purposes and recognize students as subjects who speak, know, and participate in processes of human formation.

Keywords: human formation; popular education; prison-based youth and adult education; right to education; territoriality.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em prisões atende sujeitos com baixa escolarização e trajetórias educacionais marcadas por descontinuidades (De Maeyer, 2013; Onofre, 2007). O encarceramento não inaugura essas desigualdades; altera as condições de acesso e permanência na escola, agora situada em instituição também regida por vigilância, circulação controlada e disciplina. No plano jurídico, a Resolução n. 2/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), o Decreto n. 7.626/2011, a Lei n. 12.433/2011 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2016 estabelecem diretrizes e mecanismos para a oferta e o reconhecimento do estudo. Esses marcos dão densidade institucional ao direito à educação, sem demonstrar como ele se concretiza no cotidiano escolar (Brasil, 2010, 2011a, 2011b, 2016).

A Educação Popular oferece uma via de leitura para esse problema ao reconhecer o estudante como sujeito de palavra, experiência e conhecimento (Freire, 1996, 2019; Brandão, 2006). A territorialidade desloca o olhar para relações de poder, usos do espaço, tempos institucionais e regras que atravessam a experiência educativa. Barros Filho, Leite e Monteiro (2023) e Boutin e Flach (2024) tensionam o reconhecimento normativo e os sentidos da educação sob custódia; Vicente, Alves e Assunção (2026) mostram como condições institucionais alcançam tempos, recursos e práticas pedagógicas. No recorte mobilizado, essas dimensões aparecem em frentes analíticas distintas. A lacuna explorada é de articulação: o que se torna visível quando direito à educação, formação humana e Educação Popular são lidos a partir

da territorialidade da prisão?

É nesse cruzamento que se formula a questão orientadora: de que modo o corpus bibliográfico e documental mobilizado permite articular essas categorias para compreender as condições de realização da EJA em prisões e a tensão entre finalidade pedagógica e lógica custodial? O objetivo é analisar criticamente essa articulação. Sustenta-se que a categoria território educativo contraditório oferece uma síntese para situações em que a escolarização, orientada por finalidades formativas, se realiza em território também regulado por custódia e segurança. A formulação, vale observar, não presume emancipação automática nem completa subordinação da escola à lógica penal.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Educação Popular e Formação Humana: A Palavra Como Direito

Na tradição da Educação Popular, educar não se limita à transmissão de conteúdos: envolve uma determinada compreensão de sujeito, conhecimento e mundo. Em Freire (1996, 2019), a crítica à educação bancária questiona justamente a redução do educando à condição de receptor e associa diálogo, problematização e leitura do mundo ao processo de humanização. Nessa chave, formação humana significa reconhecer sujeitos históricos, inconclusos e capazes de produzir conhecimento, em vez de ajustá-los a expectativas institucionais previamente dadas. A autonomia tampouco se reduz a uma técnica; constrói-se em relações educativas nas quais experiência e saber entram em diálogo com conhecimentos capazes de ampliar a compreensão e a possibilidade de decisão.

Brandão (2006), Paludo (2015) e Streck (2006) ampliam essa perspectiva ao situarem a Educação Popular como orientação político-pedagógica vinculada à participação e às lutas por dignidade, e não como método reservado a grupos vulnerabilizados. Convém registrar que a expressão palavra como direito é empregada aqui em sentido pedagógico. Ela remete à possibilidade de perguntar, interpretar e produzir sentidos no interior da relação com o conhecimento. A palavra, nessa acepção, não substitui os saberes socialmente produzidos; permite que sejam apropriados por sujeitos que continuam autores de sua leitura do mundo.

2.2 Territorialidades Educativas e a Categoria Território Educativo Contraditório

Pensar a prisão a partir da noção de território permite vê-la para além de uma simples localização da prática educativa. O espaço é produzido por materialidades, ações e relações de poder. Santos (2006) ajuda a compreender a articulação entre objetos e ações; Souza (2017) chama atenção para controle, apropriação e disputa; Haesbaert (2016) lembra que a privação de liberdade não apaga vínculos familiares, comunitários, profissionais e escolares, tampouco elimina projetos futuros. Desse conjunto decorre uma consequência importante para a análise: as condições territoriais não permanecem do lado de fora da escola, pois interferem nos modos pelos quais tempos, deslocamentos, encontros e usos do espaço se tornam possíveis.

É do encontro entre essas contribuições da geografia crítica e o problema educacional examinado neste artigo que se propõe a categoria território educativo contraditório. A expressão nomeia a situação em que um direito orientado por finalidades formativas se realiza no interior de uma instituição organizada também por custódia, vigilância e segurança. Não se trata de opor duas esferas puras. A categoria serve para examinar como tempos, espaços, circulação, materiais e relações institucionais podem favorecer, limitar ou alterar a experiência escolar. Seu propósito tampouco é atribuir uma vocação educativa à prisão, mas tornar visíveis as mediações territoriais que passam a integrar o próprio problema pedagógico.

65

2.3 EJA Prisional e Direito à Educação: Alcance e Limites do Reconhecimento Normativo

No Brasil, a oferta educacional às pessoas privadas de liberdade é disciplinada por normas que definem parâmetros nacionais para sua realização no sistema prisional. A Resolução CNE/CEB n. 2/2010 estabelece diretrizes para a oferta; o Decreto n. 7.626/2011 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP); a Lei n. 12.433/2011 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2016 regulam a relação entre estudo e remição da pena (Brasil, 2010, 2011a, 2011b, 2016). Em conjunto, esses dispositivos organizam institucionalmente a oferta e o reconhecimento do estudo no âmbito da execução penal.

Cumprе notar, entretanto, que esse avanço não define sozinho o sentido

pedagógico da escolarização. Ireland (2011) e De Maeyer (2013) recusam sua redução à ocupação do tempo, à assistência ou ao prêmio disciplinar. Os documentos normativos permitem reconhecer direitos, responsabilidades e parâmetros; não demonstram, por si mesmos, regularidade de acesso, autonomia pedagógica ou qualidade da experiência escolar. A distinção é decisiva para o alcance deste estudo: a norma fornece o parâmetro, enquanto a literatura empírica oferece elementos para discutir, com cautela, as condições de realização.

3 Percorso Metodológico

O estudo assume caráter teórico-bibliográfico, de natureza qualitativa, articulado à análise documental de marcos normativos nacionais sobre educação em contextos de privação de liberdade. A escolha desse desenho decorre da própria questão de pesquisa: interessa menos mapear exaustivamente a produção existente do que compreender como diferentes contribuições teóricas e normativas ajudam a interpretar as relações entre Educação Popular, EJA prisional, territorialidade, formação humana e direito à educação. Por essa razão, o trabalho não se configura como revisão sistemática nem pretende oferecer um estado da arte do campo.

O corpus bibliográfico foi constituído com base em critérios de pertinência conceitual e analítica. Um primeiro núcleo reuniu obras vinculadas às categorias que sustentam a leitura. Freire (1996, 2019), Brandão (2006), Paludo (2015) e Streck (2006) fundamentam o debate sobre Educação Popular e formação humana; Santos (2006), Haesbaert (2016) e Souza (2017) orientam a discussão de território e relações de poder. Para a educação em prisões, foram mobilizados Onofre (2007), Ireland (2011), De Maeyer (2013) e Julião (2016). Sacristán (2000) e Arroyo (2013, 2017) entram quando a análise alcança currículo, sujeitos e formação.

A esse núcleo somou-se uma busca complementar, realizada entre 6 e 7 de setembro de 2026 na Scientific Electronic Library Online (SciELO), com conferência nas páginas oficiais dos periódicos. Foram combinados os termos “educação em prisões”, “educação prisional”, “EJA prisional” e “direito à educação”, para publicações de 2023 a 2026. Incluíram-se artigos indexados aderentes aos eixos do estudo; duplicatas, materiais de outra natureza e textos sem relação direta com o problema

foram excluídos. Sem pretensão exaustiva, os três trabalhos incorporados ofereceram elementos de contraste, atualização ou qualificação da leitura.

No plano documental, o corpus reúne a Resolução CNE/CEB n. 2/2010, o Decreto n. 7.626/2011, a Lei n. 12.433/2011 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2016. A escolha se deve à incidência direta desses documentos sobre a institucionalização da educação em prisões, as diretrizes nacionais de oferta, a ampliação das ações educacionais e a relação entre estudo e remição da pena. O recorte normativo é deliberadamente brasileiro; estudos empíricos ou comparativos aparecem como contrapontos analíticos, não como corpus geograficamente homogêneo. Com Cellard (2014) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os documentos foram lidos como produções históricas e institucionais que formalizam direitos e orientações, sem confundir prescrição normativa com realização cotidiana.

A leitura do material foi conduzida de modo relacional, buscando aproximações, tensões e limites entre quatro movimentos: educação como direito; categorias da Educação Popular; relações territoriais e de poder; e tensão entre finalidade pedagógica e lógica custodial. A categoria território educativo contraditório não foi tomada como resposta antecipada. Foi construída e refinada nesse confronto, e sua capacidade explicativa é examinada no desenvolvimento à medida que literatura, normas e pesquisas recentes permitem discutir a realização do direito à educação em espaço também organizado por custódia e segurança.

4 Educação Popular, Território e Formação Humana na EJA Prisional

4.1 Paulo Freire como Chave Analítica da EJA Prisional

Paulo Freire não é mobilizado neste artigo como simples marcador de filiação teórica, mas como chave de leitura. Diálogo, leitura de mundo, problematização e humanização permitem perguntar o que significa educar quando a escolarização ocorre sob custódia. Não se busca aferir com que frequência sua obra aparece na literatura; interessa examinar as condições em que o estudante pode permanecer sujeito de palavra e conhecimento (Freire, 1996, 2019).

Essa escolha ganha densidade quando se observa a educação em prisões. Onofre (2007) discute o potencial da escola na reconstrução da identidade, sem

transformar sua simples presença intramuros em garantia de formação. De Maeyer sintetiza esse deslocamento ao afirmar que “a educação em espaços de privação de liberdade, dirige-se a pessoas, não a detentos” (De Maeyer, 2013, p. 39). A passagem é particularmente fértil porque impede que a condição penal absorva a identidade do educando e recoloca a relação pedagógica no terreno do conhecimento, da experiência e da possibilidade de futuro.

4.2 Educação Popular em Território de Controle

Quando se observa o sentido atribuído à educação sob custódia, a tensão com a Educação Popular aparece de forma mais concreta. Barros Filho, Leite e Monteiro (2023) mostram, em análise comparada, que o reconhecimento jurídico pode conviver com concepções que aproximam a educação da formação, do treinamento correccional ou de uma adesão predominantemente normativa ao direito. Boutin e Flach (2024), ao examinarem orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), identificam aproximações entre educação, trabalho, formação profissional e reintegração social. Os estudos não descrevem uma experiência única; evidenciam, antes, que o direito reconhecido permanece em disputa quanto às finalidades que assume sob custódia.

Julião (2016) desloca essa discussão para a identidade pedagógica da escola. Ao criticar experiências que apenas transportam para o cárcere modelos pouco sensíveis às especificidades da EJA e da prisão, afirma: “São escolas que — por um acaso — estão na prisão” (Julião, 2016, p. 36). A citação não autoriza generalizações, mas oferece um contraste importante: estar fisicamente no cárcere não basta para construir uma escola com finalidades educativas próprias. A cooperação operacional com a custódia é necessária ao funcionamento institucional; subordinar conhecimento, palavra e formação aos objetivos da pena é uma questão distinta.

4.3 A Prisão Como Território Educativo Contraditório

A categoria território educativo contraditório ganha densidade quando deixa de nomear, de forma genérica, a coexistência entre escola e prisão e passa a orientar a leitura das mediações que reorganizam a experiência escolar. Grades, portões,

revistas, autorizações ou horários regulados não constituem, isoladamente, prova de restrição pedagógica. O problema aparece quando essas condições alcançam o acesso à aula, encurtam o tempo educativo, dificultam a circulação de materiais, interrompem sequências didáticas ou alteram as possibilidades de interação e trabalho com o conhecimento. A contradição, nesse sentido, não é uma oposição abstrata entre segurança e educação; emerge quando racionalidades distintas incidem sobre as mesmas condições de realização da escola.

Vicente, Alves e Assunção (2026) ajudam a visualizar esse mecanismo em uma investigação situada. Ao analisarem documentos e entrevistas com docentes que atuam ou atuaram em unidades prisionais de Santa Catarina, identificaram restrições à entrada e ao uso de materiais pedagógicos associadas a protocolos de segurança, além de atrasos, cancelamentos, deslocamentos e redução do tempo de aula que exigiam adaptações frequentes do planejamento. Também registraram efeitos sobre escolhas metodológicas e autonomia docente. Como o estudo se refere a um contexto específico, seus achados não descrevem o conjunto das prisões brasileiras. Seu valor, aqui, está em mostrar como decisões organizadas pela custódia se tornam pedagogicamente relevantes quando modificam aquilo que a escola consegue efetivamente realizar.

Essa evidência ajuda a refinar a própria ideia de território. Uma sala, uma biblioteca, um recurso ou um tempo formalmente destinado ao estudo podem existir e, ainda assim, não estar plenamente disponíveis para uso pedagógico. Entre presença institucional e uso educativo há autorizações, formas de circulação, organização do trabalho e condições de acesso. É nesse intervalo que a categoria proposta se torna útil: não para concluir que toda mediação custodial inviabiliza a educação, mas para investigar como ela altera as condições de ensino. Vale observar, ainda, que reconhecer o cárcere como território não reduz os estudantes à identidade prisional; suas trajetórias, vínculos e projetos ultrapassam os limites institucionais e participam da relação que estabelecem com a escola e com o conhecimento.

Tomada nesses termos, a prisão como território educativo contraditório não funciona como metáfora de uma escola necessariamente emancipatória, nem como rótulo para afirmar que a custódia anula toda formação. Trata-se de uma lente para

examinar uma autonomia pedagógica sempre relativa e situada. A pergunta decisiva deixa de ser se a escola está dentro da prisão e passa a ser em que condições consegue conservar finalidades educativas próprias no interior dela. Daí decorre a questão curricular: se tempos, espaços, materiais, circulação e relações institucionais interferem no que pode ser ensinado, lido, discutido e produzido, o currículo intramuros precisa ser compreendido também a partir dessas condições concretas.

4.4 Currículo, Palavra e Formação Humana

O território não fica à porta da sala de aula. Se tempos, materiais e interações são atravessados por condições institucionais específicas, o currículo também o é. Com Sacristán (2000), importa distinguir o currículo prescrito daquele que se torna efetivamente realizável. A Lei n. 12.433/2011 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2016 reconhecem efeitos jurídicos do estudo, entre eles a remição, mas esse efeito não substitui as finalidades educacionais da escolarização. Frequência e certificação são relevantes; não esgotam, contudo, o acesso ao conhecimento e à formação.

Arroyo (2013, 2017) permite compreender o currículo como território de disputa sem reduzir o estudante à condição penal. Territorializar, nesse caso, não é confiná-lo ao universo prisional nem diminuir o horizonte do currículo; é reconhecer as condições concretas em que a educação ocorre sem convertê-las em fronteira do que pode ser conhecido. Nessa relação, a palavra participa da produção do conhecimento (Freire, 2019): perguntar, interpretar e discordar não são adereços da aula, mas dimensões de sua qualidade formativa.

A formação humana passa, então, a funcionar como critério para interrogar se a escola mantém acesso a conhecimentos socialmente produzidos e acolhe as experiências dos estudantes sem aprisionar o currículo a elas. A consequência curricular do território educativo contraditório pode ser formulada desse modo: as restrições do cárcere integram as condições da prática, mas não devem ser tomadas, de antemão, como limite do conhecimento ou do futuro possível.

5 Considerações Finais

Retomando a questão que orientou o estudo, a articulação entre Educação

Popular, territorialidade, formação humana e direito à educação permite compreender a EJA em prisões para além de sua existência formal. A categoria território educativo contraditório torna visível uma tensão que o reconhecimento jurídico, isoladamente, não resolve: a escolarização se orienta por finalidades formativas e, ao mesmo tempo, ocorre em espaço regulado por custódia, segurança e controle da circulação. Essa contradição não significa incompatibilidade absoluta entre escola e prisão; indica a incidência de racionalidades distintas sobre tempos, espaços, materiais, currículo e participação.

A contribuição central do artigo está em deslocar a prisão da condição de cenário e tratá-la como mediação da experiência educativa, sem presumir que toda exigência custodial negue o direito à educação ou que a simples presença da escola produza formação emancipatória. A Educação Popular oferece critérios para perguntar se a pessoa privada de liberdade permanece reconhecida como sujeito de palavra e conhecimento; a territorialidade, por sua vez, ajuda a examinar as condições em que essa possibilidade se amplia, se estreita ou assume outras formas. O direito à educação, nesse quadro, não se esgota na existência formal da oferta: sua realização exige que a escola conserve finalidades pedagógicas próprias e acesso ao conhecimento, ainda que submetida a mediações institucionais que precisam ser analisadas em contexto.

Os limites do artigo decorrem de seu desenho teórico-bibliográfico e documental. O corpus não permite descrever a diversidade das escolas prisionais brasileiras nem verificar diretamente como estudantes, docentes e equipes penitenciárias vivenciam as tensões discutidas. As pesquisas empíricas mobilizadas são situadas e funcionam como contrapontos analíticos, não como retrato nacional; os documentos normativos, por sua vez, indicam direitos e parâmetros institucionais, sem demonstrar sua realização cotidiana. Pesquisas futuras poderão testar e qualificar a categoria território educativo contraditório em diferentes sistemas e unidades, articulando documentos, observação e escuta de estudantes e profissionais, com os cuidados éticos exigidos pelo contexto. Estudos comparativos também podem mostrar em que circunstâncias diferentes arranjos de custódia e organização escolar favorecem ou comprimem a disponibilidade pedagógica de

tempos, espaços, recursos e palavra. Mais importante do que confirmar a categoria será identificar seus limites e as situações em que ela precisa ser reformulada.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

BARROS FILHO, Armando Dantas de; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica Maria Reis. Políticas de educação nas prisões: uma análise das 10 maiores populações prisionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280069, 2023. DOI: [10.1590/S1413-24782023280069](https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280069). Acesso em: 7 set. 2026.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; FLACH, Simone de Fátima. Reflexões sobre as orientações da Unesco para a oferta da educação em prisões. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e82342, 2024. DOI: [10.1590/1984-0411.82342](https://doi.org/10.1590/1984-0411.82342). Acesso em: 7 set. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a.

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Brasília, DF: CNE/CEB, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316.

DE MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. DOI: [10.1590/S2175-62362013000100004](https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004). Acesso em: 7 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. DOI: [10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.2714](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.2714).. Acesso em: 7 set. 2026.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. DOI: [10.1590/CC0101-32622016162554](https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554). Acesso em: 7 set. 2026.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **A educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 11-27. DOI: [10.7476/9788576003687.0002](https://doi.org/10.7476/9788576003687.0002). Acesso em: 7 set. 2026.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015. DOI: [10.1590/CC0101-32622015723770](https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770). Acesso em: 7 set. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. DOI:

[10.63595/rbhcs.v1i1.10351](https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351). Acesso em: 7 set. 2026.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. p. 77-116.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006. DOI: [10.1590/S1413-24782006000200006](https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200006). Acesso em: 7 set. 2026.

VICENTE, Vanessa Santos; ALVES, Ismael Gonçalves; ASSUNÇÃO, Viviane Kraieski de. Educação de Jovens e Adultos em prisões: legislações, desafios e práticas docentes. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 11, e16931, 2026. DOI: [10.25053/redufor.v11.e16931](https://doi.org/10.25053/redufor.v11.e16931). Acesso em: 7 set. 2026.