

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

Andragogy, dialogicity and the theory of meaningful learning in prison education: the use of active methodologies in the education of people deprived of their liberty

Joana D'arc Oris da Silva
Suzy Chrystine Vasques Guedes
Fabiane Maia Garcia
Natália dos Reis Martins
Universidade Federal do Amazonas
Manaus – Brasil

Resumo

Este artigo discute as contribuições da atuação docente na educação prisional para a emancipação das pessoas privadas de liberdade (PPL), enfatizando o papel das metodologias ativas e sua articulação com a andragogia, a dialogicidade e a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), por meio de pesquisa bibliográfica organizada como revisão narrativa, fundamentada em critérios explícitos de busca, seleção e análise de obras acadêmicas disponíveis em bases como SciELO, Google Scholar e CAPES Periódicos. Os resultados indicam que metodologias compatíveis com as especificidades dos sujeitos adultos privados de liberdade favorecem a aprendizagem crítica, a autonomia e a construção de significados vinculados às experiências pregressas. Conclui-se que práticas pedagógicas dialógicas e centradas no aluno contribuem para o fortalecimento da educação prisional e para processos de reinserção social.

Palavras-chave: Educação Prisional; Metodologias Ativas; Andragogia.

Abstract

This article discusses the contributions of teaching practice in prison education to the emancipation of incarcerated individuals, emphasizing the role of active methodologies and their articulation with andragogy, dialogicity, and the Theory of Meaningful Learning (TML). The study is based on a bibliographic investigation organized as a narrative review, grounded in explicit criteria for the search, selection, and analysis of academic works available in databases such as SciELO, Google Scholar, and CAPES Journals. The results indicate that methodologies aligned with the specificities of adult learners deprived of liberty foster critical learning, autonomy, and the construction of meanings linked to their previous experiences. It concludes that dialogical, student-centered pedagogical practices contribute to strengthening prison education and to processes of social reintegration.

Keywords: Prison Education; Active Methodologies; Andragogy.

Introdução

A educação constitui um direito social fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e, portanto, estende-se também às pessoas privadas de liberdade (PPL). A Lei de Execução Penal (LEP, 1984) reforça essa garantia ao estabelecer a assistência educacional como um dever do Estado e como um componente essencial da política de reintegração social. Assim, a educação oferecida no contexto prisional não deve ser reduzida a um instrumento de disciplinamento, mas reconhecida como prática social orientada pela promoção de dignidade humana, autonomia e ampliação de oportunidades.

O perfil educacional da população prisional brasileira revela trajetórias historicamente marcadas por desigualdades. Estudos indicam que grande parte das PPL pertence a segmentos socioeconômicos vulnerabilizados e vivenciou interrupções precoces da escolarização (Mayer, 2013). Muitas dessas trajetórias são atravessadas por condições como trabalho precoce, ausência de políticas de proteção social, violência ou instabilidade familiar, fatores que contribuíram para o afastamento da escola em momentos decisivos do desenvolvimento. Isso porque a ausência de oportunidades educacionais e profissionais atua como elemento estruturante de vulnerabilidade social, ampliando os riscos de envolvimento em práticas ilícitas (Brasil, 2015).

Essas condições, entretanto, não devem ser interpretadas como características individuais ou inerentes à PPL, mas como expressões de desigualdades estruturais que antecedem o encarceramento e que frequentemente se agravam no contexto prisional. O processo de privação de liberdade produz rupturas e estigmas que impactam a construção de identidades, restringem possibilidades de reinserção e dificultam projetos de vida para além da experiência do aprisionamento.

Nesse cenário, a Educação Prisional (EP) emerge como uma política pública estratégica para a promoção de direitos e para a construção de novas perspectivas formativas. A literatura da área (Araújo, 2012; Arroyo, 2006; Freire, 2002) ressalta que a EP deve ser orientada pelo respeito às especificidades dos sujeitos, pela valorização de suas histórias de vida e pela criação de condições pedagógicas que favoreçam participação, permanência e conclusão dos estudos. Não se trata apenas de ofertar vagas escolares, mas de garantir processos educativos qualitativos, capazes de dialogar com a experiência concreta dos estudantes.

Apesar dos avanços normativos, a realidade prisional brasileira ainda impõe desafios significativos à efetivação desse direito. Superlotação, escassez de recursos, rotinas rígidas de segurança, presença de dinâmicas de violência institucional e fragilidades na formação docente são aspectos que impactam diretamente o cotidiano das salas de aula nas unidades prisionais. As especificidades desse contexto exigem que o trabalho pedagógico considere dimensões socioculturais, geracionais e históricas (Soares, 2006) assim como requer professores preparados para atuar com sensibilidade, intencionalidade e competência técnica.

Diante desse panorama, o presente estudo tem por objetivo investigar as possibilidades de utilização de metodologias ativas na educação de jovens e adultos privados de liberdade, considerando suas potencialidades para promover processos de aprendizagem mais participativos, dialógicos e emancipadores. A pesquisa assume o formato de revisão narrativa de literatura, buscando identificar estratégias pedagógicas que dialoguem com as subjetividades e especificidades da PPL e que contribuam para o fortalecimento da prática docente nesse contexto. Espera-se, com isso, que as reflexões aqui desenvolvidas possam subsidiar professores e demais profissionais da EP na construção de práticas educativas mais humanizadas, críticas e socialmente comprometidas, contribuindo, assim, para a ampliação de oportunidades formativas e para a efetivação do direito à educação no cárcere.

O artigo organiza-se em seis seções, além desta introdução: a primeira apresenta um panorama histórico e social da educação para pessoas privadas de liberdade; a segunda discute o marco legislativo que assegura esse direito no Brasil; a terceira examina o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na EP; a quarta aborda a formação docente nesse contexto; a quinta analisa as contribuições da andragogia e da dialogicidade para a educação de jovens e adultos privados de liberdade; e a sexta explora a Teoria da Aprendizagem Significativa como referência para a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Percursos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, mediante pressupostos da revisão narrativa, conforme orientações de Botelho, Cunha e Macedo (2011) e de Vosgerau e Romanowski (2014). A adoção desse tipo de revisão justifica-se pela complexidade conceitual inerente à educação de pessoas privadas de

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

liberdade (PPL) e pela necessidade de integrar diferentes referenciais teóricos que tratam de andragogia, dialogicidade, aprendizagem significativa e metodologias ativas.

As buscas foram realizadas entre janeiro e agosto de 2024 em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, tais como SciELO, Google Scholar e Portal de Periódicos CAPES, além de repositórios institucionais de universidades brasileiras. Foram também consultados documentos normativos produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Justiça, incluindo a *Lei de Execução Penal*, as diretrizes nacionais de Educação Prisional (EP) e legislações correlatas à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para a localização dos materiais pertinentes, utilizaram-se descritores em português e inglês, tais como: *educação prisional*, *pessoas privadas de liberdade*, *andragogia*, *educação de adultos*, *aprendizagem significativa*, *metodologias ativas*, *dialogicidade* e *active learning*, combinados com operadores booleanos a fim de ampliar o alcance das buscas e garantir o alinhamento temático das produções encontradas.

Foram incluídos materiais publicados entre 2000 e 2024 que dialogassem diretamente com os eixos centrais da investigação quais sejam: (1) especificidades da população privada de liberdade; (2) fundamentos e práticas da andragogia; (3) dialogicidade como princípio pedagógico; (4) Teoria da Aprendizagem Significativa; e (5) metodologias ativas aplicadas à educação de adultos.

Após a triagem inicial, os textos selecionados passaram por leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa. Esse processo permitiu a identificação de categorias temáticas e possibilitou a realização de análises comparativas entre autores estudiosos da área, incluindo o papel ativo do educando, a importância do diagnóstico conjunto, a elaboração colaborativa de objetivos e a centralidade das experiências na aprendizagem adulta.

A análise dos materiais foi orientada por uma articulação crítica entre os referenciais teóricos selecionados e os documentos normativos, o que possibilitou construir um panorama interpretativo consistente sobre a pertinência das metodologias ativas no contexto prisional e suas interfaces com a andragogia, a dialogicidade e a aprendizagem significativa. O objetivo não foi apenas mapear conceitos, mas compreender como esses referenciais dialogam entre si e como podem subsidiar práticas pedagógicas voltadas à educação de adultos privados de liberdade.

A opção pela revisão narrativa, portanto, atende tanto à necessidade de integrar múltiplos referenciais quanto às exigências de rigor teórico e metodológico de estudos dessa natureza. Ao explicitar os percursos metodológicos adotados, o estudo reafirma seu compromisso com a transparência na seleção das fontes, a seriedade acadêmica e a coerência entre objetivos, referencial teórico e resultados interpretativos.

A educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional: um caminho à emancipação social

A configuração contemporânea da prisão resulta de transformações políticas e sociais dos séculos XVIII e XIX, quando o Estado moderno consolidou seu poder substituindo os suplícios públicos por penas privativas de liberdade. Foucault (2014), em *Vigiar e Punir*, interpreta esse processo como expressão de novas racionalidades disciplinares voltadas ao controle dos corpos e à regulação dos comportamentos. No contexto da expansão do capitalismo industrial, as instituições prisionais passaram a assumir funções de contenção e segregação social, dirigidas especialmente a grupos considerados desviantes ou indesejáveis.

Segundo Friedrich (2014), predominava a crença de que o encarceramento, por meio da solidão e do isolamento, levaria o indivíduo à reflexão e ao arrependimento, promovendo uma espécie de transformação moral capaz de reinseri-lo socialmente. Tal perspectiva, sustentada por pressupostos moralizantes, perdurou até meados do século XX, quando sua ineficácia se tornou evidente. Como sintetiza Foucault:

Pensava-se que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como ‘grande fracasso da justiça penal’ (Foucault, 2014, p. 221).

O reconhecimento do fracasso da prisão como dispositivo regenerador tornou claro que o encarceramento, ao invés de favorecer a reintegração, frequentemente intensificava trajetórias de vulnerabilidade e reforçava vínculos com a criminalidade. A partir da década de 1950, iniciaram-se debates e experimentações que buscavam mecanismos mais eficazes de reinserção social, entre eles a introdução de práticas educativas no interior das unidades prisionais.

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

Essas primeiras iniciativas, ainda incipientes, incluíam atividades laborais e a oferta de ensino religioso e laico como forma de organizar o tempo e a rotina dos detentos (Santos, 2017). Apesar de limitadas e muitas vezes voltadas apenas à ocupação do tempo, essas ações marcaram o início de um movimento mais amplo em direção à construção de políticas educacionais específicas para o contexto prisional. Um marco desse processo foi a promulgação das Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei Nº 3.274/1957), consideradas pioneiras na introdução da ideia de educação integral no sistema penitenciário (Vasquez, 2008).

A consolidação da educação prisional, contudo, ganha novo contorno apenas com a Lei de Execução Penal (Lei Nº 7.210/1984), que redefine a assistência educacional como direito da pessoa privada de liberdade e como dimensão fundamental da política de reintegração social. De acordo com Vasquez (2008), a LEP representou avanço significativo ao alterar o paradigma de tratamento penitenciário, incorporando princípios pedagógicos e formativos antes inexistentes na execução penal.

Assim, nota-se que a educação prisional no Brasil é historicamente recente e permanece em processo de consolidação. Como enfatiza Oliveira (2022, p. 114), essa modalidade exige “a definição de suas finalidades e de estudos, análises e pesquisas que possam ampliar o conhecimento sobre esta modalidade de educação escolar, subsidiar políticas públicas e incitar debates sobre processos educativos de pessoas com privação de liberdade”.

A educação como um direito social das pessoas privadas de liberdade no Brasil: marco legislativo

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu art. 6º, que a educação constitui um direito social fundamental, e em seu art. 205 reafirma que sua oferta é dever do Estado e da família, orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa garantia se articula ao princípio da isonomia previsto no art. 5º, que determina a igualdade formal perante a lei, mas também respalda a ideia de que desigualdades concretas devem ser enfrentadas por meio de políticas diferenciadas, especialmente no atendimento a grupos vulnerabilizados.

As pessoas privadas de liberdade se inserem nesse conjunto, uma vez que vivem condições específicas decorrentes da restrição de locomoção, seja durante prisão provisória,

seja no cumprimento de sentença definitiva. Essa restrição, conhecida como manifestação do *jus puniendi* estatal, como descrito por Capez (2012), possui natureza retributiva e preventiva, mas não implica a supressão de direitos fundamentais não diretamente vinculados à pena. Assim, a educação permanece assegurada, devendo ser ofertada conforme as peculiaridades da situação de aprisionamento.

O art. 208 da Constituição reforça essa garantia ao prever a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, inclusive para aqueles que não tiveram acesso em idade própria. Tal previsão abrange a população prisional, que majoritariamente apresenta trajetórias de escolarização interrompidas ou precárias, reforçando a necessidade da oferta de políticas educacionais específicas (Capez, 2012).

Nesse sentido, a Lei de Execução Penal (Lei Nº 7.210/1984) constitui o principal marco normativo da educação prisional. Em seu art. 3º, determina que ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei, incluindo a assistência educacional prevista no art. 10. Essa assistência, segundo o art. 17, compreende instrução escolar e formação profissional, inicialmente restritas ao Ensino Fundamental, mas posteriormente ampliadas pela Lei Nº 13.163/2015, que tornou obrigatória também a oferta de Ensino Médio, regular ou supletivo.

O art. 18-A, introduzido pela mesma alteração legislativa, prevê que a educação prisional pode ser ofertada também na modalidade a distância, ampliando possibilidades de acesso e permitindo a organização de cursos alinhados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a Lei Nº 12.433/2011 contribuiu significativamente ao permitir a remição de pena pelo estudo, atribuindo um dia de redução para cada 12 horas de frequência escolar, benefício estendido a presos provisórios e a apenados em regime aberto mediante comprovação de frequência e aproveitamento (Brasil, 2011).

No âmbito das normativas complementares, destaca-se a Resolução Nº 3/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais e orienta a organização da EP em consonância com a legislação educacional vigente. Somam-se a ela a Resolução CNE/CEB Nº 2/2010, que define as Diretrizes para a oferta de EJA em situação de privação de liberdade e autoriza a adoção do Ensino a Distância em unidades prisionais, desde que asseguradas condições pedagógicas e estruturais compatíveis.

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

Conjuntamente, esses dispositivos compõem o arcabouço que sustenta a Educação Prisional no Brasil, fundamentada em princípios como qualidade da educação, flexibilidade no acesso, respeito às trajetórias de vida dos educandos e diversidade da oferta educacional (Araújo, 2012; Arroyo, 2006; Freire, 2002). Ainda que consolidado normativamente, esse arcabouço exige políticas públicas específicas e continuidade de pesquisas que ampliem o conhecimento sobre o campo e fortaleçam sua implementação.

Educação Prisional e o uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem de PPLs

Como exposto na seção anterior, o sistema penitenciário brasileiro está amparado por um conjunto de dispositivos legais que asseguram às pessoas privadas de liberdade o direito à educação e a possibilidade de exercer a cidadania em condições dignas. No entanto, a Educação Prisional (EP) configura um campo sociopolítico-educativo relativamente recente e ainda marcado pela ausência de uma proposta pedagógica própria. Essa lacuna se evidencia no fato de que sua organização normativa deriva diretamente das diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, embora ofereçam parâmetros gerais, não contemplam integralmente as especificidades do ambiente prisional.

Nesse sentido, a Lei nº 12.433/2011 alterou a Lei de Execução Penal ao estabelecer a remissão de pena por estudo e ao reafirmar que a EP deve seguir as bases da EJA. Assim, a educação ofertada nas prisões permanece vinculada ao sistema regular, observando os mesmos princípios que regem a EJA, conforme previsto no §6º do art. 126 da LEP. Os documentos que orientam a política educacional no cárcere, tais como as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), reforçam que a EP deve se constituir como modalidade da EJA, reconhecida no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 como categoria organizacional complexa e heterogênea.

Sob esse enquadramento normativo, a estrutura pedagógica das escolas prisionais tende a seguir o regime multisseriado, no qual um único educador assume turmas compostas por estudantes de diferentes etapas da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. O Ensino Médio, por sua vez, costuma contar com professores específicos e com espaços diferenciados. Já os conteúdos, métodos e sistemas de avaliação são regidos

pelos mesmos critérios aplicáveis às redes regulares de ensino, com avaliações semestrais e progressão anual.

Entretanto, a EJA, inclusive em sua realização no contexto prisional, pode ser ofertada por múltiplas instituições, públicas ou privadas, em formatos presenciais, a distância, por cursos livres ou por programas de educação permanente. Ou seja, independentemente da instituição promotora, é indispensável que a oferta respeite as características dos sujeitos atendidos. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 enfatiza que:

Os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e/ou na própria sociedade, que por diversas razões não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão dela que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber (Brasil, 2002, p. 117).

No mesmo sentido, temos que:

Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo. Logo, para que o ensino seja efetivo nas unidades prisionais, faz-se necessário que o educador conheça as limitações impostas pelo protocolo de segurança, e que utilize de criatividade para que estas limitações não inviabilizem os processos pedagógicos, tão pouco a qualidade das atividades educacionais (Ireland, 2011, p. 20).

Essas orientações evidenciam que a EP demanda práticas pedagógicas capazes de dialogar com a heterogeneidade, as experiências acumuladas e as condições específicas do ambiente prisional. É nesse ponto que as metodologias ativas ganham relevância, pois se fundamentam na participação efetiva do estudante, no protagonismo na construção do conhecimento e na articulação entre conteúdos escolares e experiências de vida. Assim, metodologias como aprendizagem baseada em problemas, projetos, estudos de caso e práticas dialógicas se mostram compatíveis com as particularidades da EJA no cárcere e com os princípios de autonomia, criticidade e significação que orientam o trabalho educacional com adultos.

Educação Prisional e formação docente para a educação de PPLs

A Educação Prisional, embora assegurada por um conjunto robusto de dispositivos legais, enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que derivam tanto das condições

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

materiais das unidades penais quanto das dinâmicas socioculturais que caracterizam o cárcere. Por ocorrer em espaços marcados pela lógica disciplinar e pelo controle institucional, a EP constitui uma modalidade educacional singular, cuja efetivação exige que professores e gestores compreendam as tensões que atravessam o cotidiano prisional. Nesse ambiente, como observa Santos (2024), a lógica punitiva tende a repercutir nas práticas educativas, levando à adoção de métodos autoritários e orientados para a contenção, em detrimento de processos participativos, dialógicos e emancipatórios.

Cada escola inserida em uma unidade prisional opera segundo configurações próprias, definidas pelas condições estruturais, pela dinâmica interna do presídio e pelas interpretações que seus atores produzem sobre o papel da educação. Portes (2023), por exemplo, ressalta que essas particularidades conferem à EP uma heterogeneidade profunda. Nessa mesma direção, Araújo e Leite (2022) explicam que a cultura prisional atravessa diretamente o modo como o ensino se organiza, pois:

[...] assenta significações em torno das suas identidades, da caracterização dos presos, da concepção da rotina e da relevância das atividades laborais desenvolvidas no cárcere. Os sujeitos que acessam à prisão são atravessados por essa cultura peculiar e, ao lecionarem eventualmente disciplinas que apresentam relação com sua ‘melhor’ atuação profissional, reiteram o nosso entendimento de que o que eles fazem é adequado; logo, deve ser replicado (Araújo; Leite, 2021, p. 182).

Além da influência das culturas institucionais, a Educação Prisional também é afetada pela insuficiência de investimentos e pela precariedade de recursos. Em muitas unidades, as salas de aula são improvisadas, construídas pelos próprios detentos ou por iniciativas comunitárias, enquanto espaços formalmente destinados à educação são remanejados para usos administrativos ou de segurança. Essas condições limitam a autonomia pedagógica e restringem a possibilidade de implantação de práticas inovadoras.

Nesse cenário, a formação e a atuação docente tornam-se fatores essenciais. Para que o direito à educação seja efetivado de forma alinhada às necessidades das PPLs, o educador precisa mobilizar competências que extrapolam o domínio disciplinar, incluindo sensibilidade para lidar com trajetórias marcadas por rupturas, compreensão das restrições institucionais e domínio de metodologias adequadas à educação de adultos. Embora o professor não seja o único agente responsável pelo êxito da EP, sua atuação exerce impacto direto na forma como as práticas pedagógicas são concebidas e implementadas.

Onofre e Julião destacam a importância do trabalho docente nesse contexto ao afirmar que:

Pensar a educação nessa direção significa dotar o homem em privação de liberdade de conhecimentos, valores, habilidades e competências que lhe permitam reconhecer-se como um sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, recuperando o direito à palavra, o que significa exercer um direito humano (Onofre; Julião, 2013, p. 66).

A Educação Prisional, portanto, deve ser compreendida como instrumento de transformação social e emancipação humana, abrindo espaço para que estudantes construam novos sentidos e projetos de vida. Para Onofre (2015), a educação possibilita o despertar do pensamento crítico, a problematização de verdades naturalizadas e o reconhecimento de múltiplas possibilidades de existência. No ambiente prisional, ela emerge como via de reconstrução identitária e de combate à marginalização, entendida como ausência de participação plena nos espaços sociais.

Quando fundamentada em práticas dialógicas, em princípios da andragogia e em metodologias ativas, a EP permite que as experiências de vida das PPLs sejam incorporadas ao processo formativo. Esse movimento favorece a construção de significados e o fortalecimento da autonomia. Assim, o professor torna-se mediador de percursos que buscam não apenas transmitir conteúdos, mas promover formação cidadã, como indica Naves:

Pensar em educação nos espaços de privação de liberdade importa reconhecer os benefícios advindos do exercício de uma prática docente comprometida com a função social da educação, onde o educador compreende o seu papel de agente transformador, e com coragem, amor e esperança abraça esse ministério. [...] deve atuar como facilitadora para que esse indivíduo seja reinserido na sociedade (Naves, 2024, p. 07).

É fundamental, contudo, que o docente saiba equilibrar o reconhecimento das experiências dos estudantes com a organização curricular exigida pelas instituições educacionais. A EP demanda que o professor articule criatividade pedagógica, rigor acadêmico e sensibilidade humana, de modo a administrar as restrições estruturais e, simultaneamente, garantir que os estudantes tenham acesso a percursos formativos significativos.

Andragogia e dialogicidade no ensino de jovens e adultos privados de liberdade

O termo “andragogia”, de origem grega — *andros* (adulto) e *gogos* (educar) — foi inicialmente empregado por Alexander Kapp, em 1833, e posteriormente retomado por Malcolm Knowles na década de 1970, que o consolidou como um campo específico de estudos voltado à educação de adultos (Santos, 2017). Diferentemente da pedagogia (*paidós*, criança), a andragogia parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem adulta envolve necessidades, motivações e modos de interação com o conhecimento substancialmente distintos daqueles característicos da infância.

Para Knowles (1984), a andragogia constitui uma “arte e ciência” de apoiar pessoas adultas em seu processo de aprender e amadurecer, compreendendo dimensões cognitivas, emocionais, sociais e ocupacionais que conformam suas trajetórias de vida. Essa concepção destaca que o ato de aprender, na vida adulta, está ligado à experiência acumulada, à autodireção e à percepção de utilidade do conteúdo, elementos que conferem especificidades ao processo formativo. Em contraste com a aprendizagem infantil que, geralmente, é caracterizada por maior plasticidade cognitiva e dependência de orientação externa, adultos tendem a apresentar padrões de comportamento mais consolidados e uma estrutura motivacional baseada em necessidades reais e desafios concretos do cotidiano.

Como apontam Cavalcanti e Gayo (2005), tais diferenças implicam a necessidade de organizar práticas pedagógicas diferenciadas, que reconheçam o adulto como sujeito de experiência e historicidade. Alves e Vogt (2005, p. 2), por sua vez, reforçam esse entendimento ao afirmar que “antes de tudo, a educação de adultos implica a compreensão do ser humano na idade adulta”, reconhecendo suas vivências, expectativas e modos próprios de significação.

No contexto da Educação Prisional, essas premissas tornam-se ainda mais relevantes, pois jovens e adultos privados de liberdade constituem um público heterogêneo, marcado por trajetórias educacionais interrompidas, experiências adversas e desafios socioculturais que demandam práticas docentes sensíveis e metodologicamente adequadas. A pedagogia tradicional, concebida para públicos infantis e estruturada sobre princípios transmissivos, não contempla de forma satisfatória tais especificidades, podendo gerar resistência, desmotivação ou a não vinculação da aprendizagem ao projeto de vida do estudante.

Nesse sentido, recorrer à andragogia como referência para o planejamento pedagógico da Educação Prisional permite valorizar as experiências prévias dos educandos, reconhecer seus repertórios socioculturais e mobilizar práticas que favoreçam a construção de novos sentidos. Martins (2013, p. 146) esclarece que, na andragogia, “a aprendizagem é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade”, estimulando atividades contextualizadas que auxiliem o estudante a enfrentar problemas reais e a desenvolver autonomia.

A literatura recente também ressalta a relevância da andragogia no âmbito das políticas educacionais para o sistema prisional. Santos (2024) observa que essa abordagem tem papel estratégico no desenho e na implementação de práticas educativas voltadas aos adultos privados de liberdade, especialmente por considerar a reinserção social como processo que exige protagonismo, compreensão crítica da realidade e reconstrução de vínculos sociais.

A andragogia, entretanto, não opera isoladamente. Para produzir efeitos formativos significativos na Educação Prisional, ela precisa dialogar com perspectivas que valorizem a autonomia e a participação ativa do educando. Nesse ponto, a dialogicidade, tida como princípio central na Educação de Jovens e Adultos, torna-se um eixo estruturante. O diálogo, entendido como espaço de encontro, escuta e coautoria do conhecimento, permite que estudantes expressem suas experiências, problematizem sua realidade e atribuam sentido aos conteúdos escolares. Como observa Martins (2013), práticas dialogadas favorecem autonomia, criticidade e integração entre saberes escolares e saberes de vida.

Essa perspectiva dialogada se articula diretamente com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que compreende a aprendizagem como processo de integração entre conhecimentos prévios e novos conteúdos, gerando significados que transformam o repertório cognitivo do estudante. No caso da EP, a TAS possibilita que o aluno estabeleça relações entre suas vivências e o conhecimento escolar, promovendo um ciclo formativo baseado na relevância pessoal, na construção ativa do entendimento, na aplicabilidade prática do conteúdo e na reflexão crítica.

Assim, a integração entre andragogia, dialogicidade e aprendizagem significativa constitui um caminho fecundo para a educação de jovens e adultos privados de liberdade. Ao reconhecer o adulto como sujeito de experiência, ao promover espaços efetivos de diálogo e

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

ao articular conhecimentos novos e prévios, a Educação Prisional fortalece processos de emancipação, ampliação de consciência e reconstrução de trajetórias, contribuindo, de maneira mais sólida, para a inserção social e para o exercício da cidadania.

Teoria da Aprendizagem Significativa na Educação Prisional

Proposta inicialmente por David Ausubel, em 1963, a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) tornou-se uma das referências mais consistentes para compreender como sujeitos adultos aprendem a partir da integração entre novos conteúdos e estruturas cognitivas preexistentes. Em sua formulação, Ausubel parte do princípio de que a aprendizagem é mais eficiente quando o conteúdo tem significado para o aprendiz, o que implica um processo não-literal e não-arbitrário de incorporação do conhecimento, conforme reforçado por Ferreira, Silva e Silva Filho (2022). Assim, o aprendizado significativo ocorre quando novas informações encontram, na estrutura cognitiva do estudante, ideias-âncora capazes de lhes conferir sentido, produzindo maior estabilidade e reorganização conceitual.

Essa concepção dialoga com a perspectiva dialógica de Freire e Faundez (1985), para quem o ato de conhecer não se resume à recepção de informações, mas envolve reflexão crítica, expressão da experiência e criação. Freire sustenta que aprender é um movimento de consciência que articula saberes prévios e novas leituras de mundo, o que coincide diretamente com os pressupostos ausubelianos.

Ausubel descreve duas condições estruturantes para que a aprendizagem significativa ocorra: (1) o material deve ser potencialmente significativo; e (2) o aprendiz deve demonstrar predisposição para aprender. A primeira condição exige tanto a qualidade lógica do material, a qual precisa ser relacionável à estrutura cognitiva, quanto a presença de conhecimentos pré-existentes adequados à ancoragem (Moreira; Masini, 2006). A segunda remete à dimensão motivacional e afetiva, especialmente importante no contexto da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade.

Dentro desse marco teórico, a TAS tem grande afinidade com metodologias ativas que valorizam o protagonismo do estudante, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP/PBL), a Pedagogia de Projetos e a Teoria da Problematisação pelo Arco de Maguerez. O PBL, por exemplo, utiliza problemas reais como disparadores para a investigação colaborativa, estimulando raciocínio crítico, busca autônoma de informações e aplicação prática, considerados elementos centrais ao processo significativo de aprendizagem (Nunes,

2022). Já a Pedagogia de Projetos favorece o trabalho interdisciplinar, a articulação com situações concretas e a construção coletiva do conhecimento, ampliando a compreensão da realidade e promovendo autonomia intelectual (Cunha; Oliveira, 2019).

No caso da Teoria da Problemática, Berbel (2011) descreve cinco etapas, que vão desde a observação da realidade à aplicação do conhecimento, que provocam o estudante a analisar situações, identificar causas e elaborar soluções, o que torna o processo educativo mais crítico, situado e reflexivo. Em contextos prisionais, essa metodologia permite aos estudantes pensarem sobre experiências de vida e sobre as dinâmicas sociais que atravessam suas trajetórias, sem que isso seja realizado de forma estigmatizante ou determinista.

Quando adaptadas ao ambiente prisional, essas metodologias contribuem para fortalecer o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de análise crítica e o engajamento ativo dos estudantes, dimensões reconhecidamente necessárias para processos de reinserção social. Entretanto, sua implementação enfrenta obstáculos relacionados às contingências do espaço prisional, tais como limitações de segurança, infraestrutura reduzida, interrupções frequentes e escassez de recursos pedagógicos. Essas restrições não invalidam o potencial pedagógico das metodologias, mas exigem que o docente apresente flexibilidade, criatividade e sensibilidade para adaptar estratégias sem comprometer o sentido educativo das ações.

Por isso, compreender a TAS no âmbito da Educação Prisional significa reconhecer que a aprendizagem significativa só é possível quando se articula o conhecimento escolar com as experiências, expectativas e condições reais da população privada de liberdade. Cabe ao educador, nesse contexto, elaborar propostas que favoreçam relações de sentido, mesmo diante de uma rotina marcada por imprevisibilidades, sempre respeitando a complexidade sociocultural dos estudantes e sem reforçar estereótipos ou explicações simplificadoras.

Dessa forma, a Teoria da Aprendizagem Significativa se consolida como uma base teórica consistente para práticas educativas que buscam, simultaneamente, promover o desenvolvimento cognitivo, ampliar a consciência e contribuir para processos formativos emancipadores dentro do sistema prisional.

Considerações Finais

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a Educação Prisional, enquanto política pública e prática social, exige um olhar articulado entre seus fundamentos

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

legais, suas condições concretas de funcionamento e os referenciais pedagógicos capazes de sustentar processos formativos emancipatórios. A revisão narrativa realizada, fundamentada em critérios explícitos de busca, seleção e análise, possibilitou identificar que a educação destinada às pessoas privadas de liberdade enfrenta desafios estruturais que repercutem diretamente nas possibilidades de aprendizagem, incluindo precariedade material, rigidez das rotinas institucionais, presença de uma cultura prisional disciplinar e instabilidade na oferta educacional.

Nesse contexto, a atuação docente emerge como elemento decisivo. A análise das obras de Knowles, Freire, Ausubel e autores contemporâneos evidenciou que a formação e a prática dos professores da Educação Prisional requerem competências específicas, relacionadas tanto à compreensão das singularidades da EJA e da população privada de liberdade quanto ao manejo pedagógico em ambientes de privação. Tornou-se evidente que práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, ainda predominantes em muitas unidades prisionais, não respondem às necessidades formativas de estudantes adultos que carregam trajetórias marcadas por interrupções educacionais e vulnerabilidades sociais.

Verificou-se também que a andragogia, a dialogicidade e a Teoria da Aprendizagem Significativa constituem referenciais teóricos particularmente consistentes para orientar processos educativos que valorizem as experiências, os saberes e os tempos da aprendizagem adulta. As metodologias ativas analisadas reforçam essa perspectiva ao colocar o estudante no centro do processo, favorecendo a construção de significados, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências essenciais para sua reinserção social.

Em ambientes marcados pelo controle e pela vigilância, práticas dialógicas e participativas representam possibilidades reais de humanização, ampliando direitos e permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de interpretar e transformar suas próprias trajetórias. Ainda assim, a literatura revisada mostra que a implementação dessas práticas encontra obstáculos significativos, como restrições de segurança, interrupções constantes nas rotinas escolares, ausência de formação específica para docentes e fragilidade das políticas públicas voltadas à Educação Prisional. Esses limites não anulam as potencialidades identificadas, mas reforçam a importância de investimentos contínuos em infraestrutura, condições de trabalho e qualificação profissional.

Conclui-se, destarte, que a educação no cárcere deve ser compreendida como um processo que articula direitos, subjetividades e perspectivas de futuro, e não como mero cumprimento formal de exigências legais. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas fundamentadas em teorias sólidas, como a andragogia, a dialogicidade e a aprendizagem significativa, constitui um caminho consistente para promover práticas educativas mais humanizadas e comprometidas com a emancipação das pessoas privadas de liberdade.

Referências

ALVES, Elioenai Dornelles; VOGT, Maria Saleti Lock. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a Andragogia. **Revista do Centro de Educação USFM**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 195-214, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3746>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83>. Acesso em: 3 out. 2024.

ARAÚJO, Stephane Silva de; LEITE, Maria Cecilia Lorea. Qualificação e política penitenciária: o currículo a serviço da ordem e da disciplina no cárcere. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 174–191, 2022. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1514>. Acesso em: 2 set. 2024.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/10326/10999>. Acesso em 13 dez. 2024.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai.-ago., 2011. ISSN 1980-5756. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

BRASIL. **Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei Nº 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12433.htm. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.163, de 9 de setembro de 2015.** Modifica a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução N º 3, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Informativa Educacional 2015: Educação para pessoas privadas de liberdade. **Revista da ANEC**, 2015. Disponível em: <https://carceraria.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Materia-da-ANEC-1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Processual Penal.** 19. ed. Saraiva: São Paulo, 2012.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**, Pernambuco, n. 44, p. 44-51, 2004-2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/andragogia-na-educacao-universitaria/10374318>. Acesso em: 11 set. 2024.

CUNHA, Maíra Darido da; OLIVEIRA, Niviane Vieira Gois. Pedagogia de projetos: a visão dos professores acerca do projeto de leitura no município de Bertioga – SP. **Cadernos da Pedagogia**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 4-15, jul./set. 2019. Disponível em: <https://cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1025/453>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FERREIRA, Marcelo de Mesquita. **Educação a distância para sistemas prisionais:** um estudo sobre viabilidades técnicas de infraestrutura necessária para implementação da educação em rede nas escolas do sistema prisional. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Marcello; SILVA, André Luís Silva da; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da. Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) e Ensino de Ciências Pela Pesquisa (ECP): Interfaces a Partir de uma Revisão Narrativa de Literatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação**

em Ciências, [S. l.], v. 22, p. 1-28, 2022. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/5716/571674320048/html/>. Acesso em: 17 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Imprensa: Petrópolis, Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDRICH, Luciane Neitzel. **Formas de controle e de individualização do preso**: uma via possível para compreensão do exame criminológico nas penitenciárias I e II de Foz do Iguaçu. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

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.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **Andragogy in action**: applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass; 1984.

MAYER, Marc De. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20331/12520>. Acesso em: 14 jun. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

NAVES, Flávia Cunha Rios. A educação em espaços de privação de liberdade. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-14. 2024. Disponível em:
<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/download/3300/2402/8151>. Acesso em: 01 maio 2024.

NUNES, Elisandra dos Reis. **A Aprendizagem Baseada em Problemas**: Formação de Professores de Matemática. 2022. 58 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, São Paulo, 2022.

Andragogia, dialogicidade e teoria da aprendizagem significativa na educação prisional: o uso de metodologias ativas na educação de pessoas privadas de liberdade

OLIVEIRA, Indianara Dias. **População LGBTQIAP+ privada de liberdade: desafios e perspectivas educacionais**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-3596-00239.pdf>. Acesso em 18 jan. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/30703>. Acesso em: 23 maio 2024.

PORTES, Cristiani Soeiro Vieira. **Limitações da estrutura do sistema prisional para a inclusão do ensino digital de alunos**. 2023. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2023.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SANTOS, Nelcyvan Jardim dos. A andragogia na política pública de educação prisional. In: CONPEDI. **Criminologias e política criminal I**. Florianópolis: CONPEDI, 2024. Disponível em: <https://site.conpedi.org.br/publicacoes/v38r977z/42xglz7y/5FpcKb5sh1G2i1XW.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOARES, Luiz Eduardo. Segurança pública: presente e futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 91-106, jan./abr. 2006.

VASQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativa. **Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 21 nov. 2024.

Agradecimentos

Este trabalho contou com o apoio e financiamento da FAPEAM, CAPES e CNPq.

Sobre as autoras

Joana D’Arc Oris da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialização em Docência no Ensino Superior e Educação Especial Inclusiva pelo Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e Pós-Graduação - CENSUPEG (2018). Especialista em Segurança Pública e Direitos Humanos pela Universidade Nilton Lins (2011). Bacharel em Serviço Social pelo Faculdade Salesiana Dom Bosco (2008) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (2017).

E-mail: joana.oris@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1326-561X>

Suzy Chrystine Vasques Guedes

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2023). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2023). Graduada em Letras-Inglês pela UniBF (2024) e em Educação Física pela UFAM (2010).

E-mail: suzy.guedes@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4193-3379>

Fabiane Maia Garcia

Doutora em Educação pela Universidade de Minho - Portugal (2015), mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2005), com graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (1995). Professora Associada I da Universidade Federal do Amazonas, Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Coordenadora do Forpred Nacional e professora do Curso de Pedagogia.

E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-0416>

Natália dos Reis Martins

Doutoranda em Educação (UFAM), Mestre em Educação-UFAM (2023), Mestre em Docência da Educação Superior-UNERMB (2016) Licenciada e Bacharel em ciências biológicas-UFRR (2004). Licenciada em Pedagogia-UNINTER (2024). Especialista em Educação Ambiental-FACULESTE (2022). Atua na área de docência, Metodologia da Pesquisa, Educação, Educação Ambiental, Meio ambiente e Ciências biológicas, Língua espanhola.

E-mail: nataliadosreismartinsdearevalo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2439-3227>

Recebido em: 15/10/2024

Aceito para publicação em: 21/11/2025