

DO DIAGNÓSTICO À RESSOCIALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A INTERSEÇÃO ENTRE TRANSTORNOS MENTAIS, DEFICIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO NA EJA PRISIONAL

*FROM DIAGNOSIS TO RESOCIALIZATION: A STUDY ON THE
INTERSECTION BETWEEN MENTAL DISORDERS,
LEARNING DISABILITIES, AND EDUCATION IN PRISON-
BASED YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)*

CLÉSIA CARNEIRO DA SILVA FREIRE QUEIROZ

Doutoranda em Ciências da Educação

Universidad Leonardo da Vinci – Paraguai

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3299-5405>

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4022718966772151>

RESUMO

O estudo analisa a interseção entre transtornos mentais, deficiências de aprendizagem e educação no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional, buscando compreender de que modo o processo educativo pode contribuir para a ressocialização de pessoas privadas de liberdade. Fundamentado em uma revisão integrativa da literatura, o artigo examina produções científicas nacionais e internacionais que discutem as relações entre diagnóstico, práticas pedagógicas e reintegração social. A metodologia adotada seguiu critérios sistematizados de busca e seleção de estudos, com base em descritores relacionados à saúde mental, educação prisional e aprendizagem significativa. Os resultados apontam que, embora a educação seja reconhecida como instrumento de reconstrução subjetiva e de fortalecimento da autonomia, ainda há carência de políticas públicas intersetoriais e de formação docente voltada às especificidades do público da EJA prisional. Evidenciou-se que a integração entre práticas pedagógicas humanizadoras e apoio psicossocial favorece processos de aprendizagem mais consistentes e promove o desenvolvimento de competências socioemocionais associadas à ressocialização. Conclui-se que o fortalecimento das políticas educacionais e de saúde mental no sistema prisional é essencial para que a educação atue como meio efetivo de transformação pessoal e social, reafirmando o direito à aprendizagem como expressão da dignidade humana.

Palavras-chave: Educação prisional; Transtornos mentais; Deficiências de aprendizagem; Ressocialização.

ABSTRACT

The study analyzes the intersection between mental disorders, learning disabilities, and education within the context of Youth and Adult Education (EJA) in prison settings, seeking to understand how the educational process can contribute to the resocialization of individuals deprived of liberty. Based on an integrative literature review, the article examines national and international scientific studies that discuss the relationships among diagnosis, pedagogical practices, and social reintegration. The methodology followed systematic criteria for searching and selecting studies, using descriptors related to mental health, prison education, and meaningful learning. The results indicate that, although education is recognized as an instrument for subjective reconstruction and the strengthening of autonomy, there remains a shortage of intersectoral public policies and teacher training aimed at the specific needs of the prison EJA population. The integration of humanizing pedagogical practices and psychosocial support was found to foster more consistent learning processes and promote the development of socio-emotional competencies associated with resocialization. It is concluded that strengthening educational and mental health policies within the prison system is essential for education to function as an effective means of personal and social transformation, reaffirming the right to learning as an expression of human dignity.

Keywords: Prison education; Mental disorders; Learning disabilities; Resocialization.

INTRODUÇÃO

A educação, quando situada no ambiente prisional, ultrapassa o papel tradicional de transmissão de conhecimentos e assume uma função essencialmente humanizadora. No espaço de privação de liberdade, ela se converte em possibilidade de reconstrução identitária, de elaboração do sofrimento e de reinvenção de trajetórias interrompidas pela exclusão social.

A *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, nesse contexto, emerge como um dispositivo de reintegração e dignidade, pois permite que sujeitos historicamente marginalizados reencontrem o sentido de pertencimento por meio do aprendizado e do diálogo pedagógico transformador.

Os estabelecimentos prisionais brasileiros concentram uma parcela expressiva de pessoas com baixo nível de escolarização, histórico de abandono escolar e vivências marcadas por desigualdade estrutural. Segundo o *Levantamento Nacional de Informações*

Penitenciárias (INFOPEN, 2022), a maioria da população privada de liberdade não concluiu o ensino fundamental, e parcela significativa apresenta dificuldades cognitivas ou condições de saúde mental não diagnosticadas.

Essa realidade reflete o que *Bastos e Bertoni (2014)* apontam como interdependência entre desigualdade social, exclusão educacional e vulnerabilidade psíquica: fatores que se reforçam mutuamente e produzem um ciclo de marginalização que a educação, quando presente, busca romper. A relação entre transtornos mentais e deficiências de aprendizagem na EJA prisional exige uma abordagem interdisciplinar que articule saúde, educação e direitos humanos.

Estudos sobre o tema ainda são escassos e, em grande parte, fragmentados entre diferentes campos do saber. Entretanto, compreender essa interseção é indispensável para que o processo educativo no cárcere seja inclusivo e efetivo. *Onofre (2018)* destaca que os altos índices de sofrimento psíquico entre pessoas privadas de liberdade são agravados por condições institucionais adversas e pela ausência de acompanhamento psicológico contínuo.

Tais fatores impactam diretamente o desempenho escolar, exigindo metodologias pedagógicas sensíveis às singularidades emocionais e cognitivas de cada sujeito. Ao mesmo tempo, a escola prisional é um espaço permeado por tensões e contradições. *Foucault (2014)* interpreta a prisão como um instrumento disciplinar que visa controlar corpos e subjetividades, mas que também pode ser ressignificada como um ambiente de resistência e transformação.

Essa ressignificação ocorre quando o ato educativo ultrapassa o adestramento e passa a promover autonomia, consciência crítica e emancipação social: como defende *Freire (1996)*, para quem a educação é prática de liberdade e não de adaptação. No contexto prisional, educar significa criar condições para que o sujeito recupere a própria voz e se reconheça como autor de sua história.

A interseção entre saúde mental e aprendizagem, portanto, não se restringe ao desempenho escolar, mas envolve dimensões emocionais, afetivas e relacionais. *Arroyo (2000)* lembra que a exclusão educacional não é resultado apenas de déficits individuais, mas de processos sociais que negam oportunidades e constroem identidades marcadas pela falta.

Quando essas identidades são reforçadas pelo encarceramento, a escola assume o papel de reconstruir a autoestima e o sentimento de pertencimento, elementos indispensáveis à ressocialização. Nesse sentido, a afetividade, o reconhecimento e o vínculo entre educador e educando tornam-se instrumentos pedagógicos fundamentais.

Além das questões cognitivas e emocionais, é necessário considerar a intersecção entre gênero, raça e classe social na experiência do cárcere. *Davis (2016)* enfatiza que o

encarceramento de mulheres, majoritariamente negras e de baixa renda, reflete as estruturas de opressão da sociedade e revela como o sistema penal reproduz desigualdades históricas.

Essa perspectiva amplia o entendimento da EJA prisional como campo de políticas de equidade, em que o direito à educação se associa à necessidade de justiça social e reparação histórica. A literatura nacional sobre educação prisional tem avançado, mas ainda carece de estudos que articulem a dimensão diagnóstica dos transtornos mentais e das deficiências de aprendizagem ao papel educativo na ressocialização.

Bezerra (2017) evidencia que a escola no cárcere pode ser um dos poucos espaços de reconstrução de sentido, desde que ultrapasse práticas burocráticas e reconheça o aluno como sujeito integral: cognitivo, afetivo e social. Entretanto, ainda se observa uma lacuna entre os diagnósticos realizados e a efetividade das ações pedagógicas e de saúde mental, o que torna urgente a análise integrada dessas dimensões.

Dessa forma, o presente estudo busca preencher essa lacuna ao propor uma reflexão articulada entre diagnóstico, educação e ressocialização na EJA prisional. O problema de pesquisa que orienta esta investigação é: como a educação pode contribuir para o processo de ressocialização de pessoas com transtornos mentais e deficiências de aprendizagem na EJA prisional, considerando os limites e potencialidades do diagnóstico e do acompanhamento interdisciplinar?

O objetivo geral deste artigo é analisar a interseção entre transtornos mentais, deficiências de aprendizagem e educação no contexto da EJA prisional, investigando o processo desde o diagnóstico até o papel da educação na ressocialização. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos:

1. Identificar a prevalência de transtornos mentais e deficiências de aprendizagem entre educandos da EJA prisional;
2. Descrever e avaliar as práticas pedagógicas e os serviços de saúde mental disponíveis nesse contexto;
3. Analisar a contribuição da educação para a ressocialização e propor recomendações para o aprimoramento das políticas e práticas da EJA prisional.

A relevância científica desta pesquisa reside em oferecer subsídios teóricos para o campo da educação prisional, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais integradas e humanizadoras. Já com relação ao impacto social está em reconhecer o potencial

da educação como via de reconstrução subjetiva e reinserção social, reafirmando o direito à aprendizagem como dimensão essencial da dignidade humana.

Diante desse panorama, torna-se necessário compreender como os transtornos mentais e as deficiências de aprendizagem se articulam à experiência educativa no cárcere, influenciando tanto os processos cognitivos quanto as dimensões emocionais e sociais do aprender. O referencial teórico a seguir busca integrar essas perspectivas, apresentando os fundamentos conceituais que sustentam a análise: desde as definições diagnósticas e psicopedagógicas até a compreensão da afetividade e da educação como instrumentos de saúde mental e ressocialização.

REFERENCIAL TEÓRICO

Transtornos Mentais e Deficiências de Aprendizagem na EJA Prisional

O estudo dos transtornos mentais e das deficiências de aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) prisional requer uma compreensão ampla das relações entre saúde, cognição, subjetividade e exclusão social.

As populações privadas de liberdade reúnem, de modo desproporcional, sujeitos com histórico de vulnerabilidade, baixa escolarização, experiências traumáticas e sofrimento psíquico acumulado. Tais condições demandam uma abordagem interdisciplinar capaz de articular o diagnóstico clínico e pedagógico com a dimensão humanizadora da educação.

Conceitos e Classificações

Os transtornos mentais, segundo o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)*, correspondem a padrões de comportamento ou funcionamento psíquico que causam sofrimento significativo e comprometimento das atividades cotidianas (American Psychiatric Association, 2014).

Já a *Classificação Internacional de Doenças (CID-11)*, elaborada pela Organização Mundial da Saúde (2018), reforça que tais condições resultam de interações complexas entre fatores biológicos, psicológicos e sociais.

No caso das deficiências de aprendizagem, compreendem-se como dificuldades persistentes na aquisição e uso de habilidades básicas, como leitura, escrita e raciocínio matemático, não explicadas apenas por déficits intelectuais ou falta de escolarização (Piaget,

1976). Essas dificuldades se manifestam de modos variados e exigem acompanhamento educacional individualizado.

O processo de aprender envolve não apenas a estrutura cognitiva, mas também aspectos emocionais e sociais. Para *Piaget (1976)*, a aprendizagem ocorre quando o sujeito é capaz de reorganizar suas estruturas mentais por meio da interação com o meio, num processo que ele denomina “equilibração”.

Nessa linha, *Goleman (1995)* introduz o conceito de inteligência emocional, defendendo que o domínio das emoções é tão determinante para o sucesso escolar e social quanto as habilidades intelectuais. A afetividade, portanto, não é periférica: é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e para a reconstrução da autoestima, especialmente em contextos de privação de liberdade.

Prevalência e Epidemiologia

Pesquisas sobre o sistema prisional brasileiro revelam que a prevalência de transtornos mentais é significativamente maior entre pessoas privadas de liberdade do que na população em geral. O *Infopen (2022)* mostra que parte expressiva dos detentos apresenta sintomas de ansiedade, depressão ou dependência química.

Essa alta incidência relaciona-se a fatores estruturais, como pobreza, ausência de políticas públicas de prevenção e acesso precário a serviços de saúde (Bastos; Bertoni, 2014). No âmbito educacional, as deficiências de aprendizagem aparecem de forma recorrente entre educandos da EJA prisional. Isso se explica não apenas por aspectos biológicos, mas também por trajetórias escolares interrompidas e por vivências de fracasso e exclusão.

Como aponta *Arroyo (2000)*, a exclusão educacional é um fenômeno que antecede o cárcere e se perpetua nele, refletindo a seletividade de um sistema que, historicamente, nega oportunidades aos mesmos grupos sociais. Os transtornos mentais e as deficiências de aprendizagem muitas vezes coexistem, configurando um quadro de comorbidade. A ausência de diagnóstico precoce e de acompanhamento interdisciplinar agrava o quadro e dificulta a adaptação do sujeito ao ambiente escolar.

Para *Freire (1996)*, reconhecer o aluno como sujeito de saber e valorizar seus modos próprios de aprender é o primeiro passo para romper com práticas educativas que reproduzem exclusão. Nesse sentido, compreender a especificidade de cada educando é requisito ético e pedagógico para o trabalho em contextos de vulnerabilidade.

Fatores de Risco e Proteção

A literatura identifica múltiplos fatores de risco para o desenvolvimento de transtornos mentais e deficiências de aprendizagem. *Durkheim (2003)* argumenta que o sofrimento individual é muitas vezes resultado de desestruturas coletivas, como a desagregação dos vínculos familiares e a precarização das relações sociais.

No cárcere, esses fatores se potencializam pela violência institucional, pelo isolamento e pela ausência de redes de apoio.

A teoria do apego de *Bowlby (2004)* complementa essa compreensão ao enfatizar que a falta de vínculos afetivos seguros pode gerar instabilidade emocional e comprometer processos de aprendizagem e socialização.

Já *Constantino (2016)* destaca que o suporte emocional: seja da família, da equipe pedagógica ou de pares, é um dos principais fatores de proteção no enfrentamento das adversidades do ambiente prisional. Nessa mesma perspectiva, *Cunha (2020)* defende que a educação pode se configurar como prática de resiliência, ao promover um espaço de expressão, reconhecimento e reconstrução simbólica.

O processo de ensino-aprendizagem, quando mediado por empatia e diálogo, contribui para a reorganização subjetiva e para o fortalecimento da identidade. *Andrade (2011)* reforça que o afeto e a solidariedade são dimensões pedagógicas capazes de restaurar o sentimento de pertencimento e de dignidade em sujeitos marcados pela exclusão. Além dos aspectos psicossociais, há determinantes estruturais que precisam ser considerados. O encarceramento atinge de maneira desproporcional mulheres negras e pessoas em situação de pobreza, o que *Davis (2016)* interpreta como resultado de uma política penal seletiva e racializada.

Assim, o ambiente prisional se torna, ele próprio, um fator de risco, perpetuando desigualdades e agravando condições mentais preexistentes. Ao mesmo tempo, a presença de educadores comprometidos, o trabalho coletivo e o reconhecimento institucional do direito à educação atuam como fatores de proteção e resiliência.

Diagnóstico e Avaliação

O diagnóstico de transtornos mentais e deficiências de aprendizagem no sistema prisional apresenta desafios metodológicos e éticos. *Creswell (2014)* salienta que pesquisas qualitativas em contextos de vulnerabilidade exigem abordagens integradas, capazes de articular dados objetivos e narrativas subjetivas.

Em ambientes de privação de liberdade, essa exigência é ainda maior, pois o sujeito avaliado traz consigo histórias de ruptura, violência e silenciamento. A avaliação não deve restringir-se ao campo clínico, mas incorporar dimensões pedagógicas e sociais. *Sampaio e Hizim (2022)* lembram que a EJA, ao articular ensino e cidadania, requer instrumentos de diagnóstico que reconheçam o saber prévio e a experiência de vida dos educandos.

Quando realizada de forma multidisciplinar: envolvendo educadores, psicólogos e assistentes sociais, a avaliação se torna ferramenta de inclusão e planejamento pedagógico. Nesse sentido, *Bezerra (2017)* argumenta que o diagnóstico no cárcere só é significativo quando serve como ponto de partida para a construção de estratégias de aprendizagem que visem à autonomia e à reinserção social.

O ato de diagnosticar, neste contexto intersetorial, deve ser compreendido como um imperativo ético e clínico, e não como um mecanismo de rotulação ou segregação. A mera identificação de um transtorno ou deficiência, desvinculada da trajetória de vida do indivíduo, corre o risco de cair na lógica do controle e da disciplina – inerente ao espaço carcerário e analisada por Foucault (2014) – que historicamente marginaliza o sujeito em sofrimento.

O verdadeiro propósito do diagnóstico é, portanto, o de compreender a complexidade de sujeitos que, mesmo carregando profundas histórias de sofrimento e privação, manifestam intrínsecas capacidades de resistência e resiliência. É a partir dessa leitura da subjetividade que se torna possível construir um projeto pedagógico e terapêutico que promova, de fato, a autonomia e a ressocialização.

As reflexões sobre diagnóstico e avaliação revelam que compreender o educando em sua totalidade exige mais do que instrumentos técnicos: requer sensibilidade e empatia. No contexto prisional, onde o sofrimento psíquico e as histórias de exclusão são recorrentes, a dimensão afetiva torna-se elemento indispensável para que o processo educativo alcance sentido humano e transformador. É nesse ponto que a afetividade se apresenta como elo entre saúde mental e aprendizagem, constituindo-se em princípio orientador da prática pedagógica.

As reflexões sobre diagnóstico e avaliação revelam que compreender o educando em sua totalidade exige mais do que instrumentos técnicos: requer sensibilidade e empatia. No contexto prisional, onde o sofrimento psíquico e as histórias de exclusão são recorrentes, a dimensão afetiva torna-se elemento indispensável para que o processo educativo alcance sentido humano e transformador. É nesse ponto que a afetividade se apresenta como elo entre saúde mental e aprendizagem, constituindo-se em princípio orientador da prática pedagógica.

A Afetividade como Elo entre Saúde Mental e Aprendizagem

A afetividade, já reconhecida por Piaget (1976) e Goleman (1995) como dimensão essencial do desenvolvimento cognitivo, assume na EJA prisional uma função ainda mais ampla: integrar os aspectos emocionais, sociais e pedagógicos do processo educativo. Ao compreender que o sofrimento psíquico e as dificuldades de aprendizagem estão frequentemente associados à ausência de vínculos afetivos e à desvalorização pessoal, a prática pedagógica passa a incorporar a escuta e o acolhimento como instrumentos de aprendizagem significativa.

Para Freire (1996), ensinar é um ato de amor, e o diálogo afetivo é o caminho para reconstruir a autoestima dos educandos. Essa perspectiva é confirmada por Bowlby (2004) e Andrade (2011), ao apontarem que vínculos seguros favorecem estabilidade emocional e pertencimento social — elementos indispensáveis à ressocialização. Assim, a afetividade não se limita a um sentimento, mas constitui um princípio pedagógico que atravessa todo o processo educativo no cárcere, unindo saúde mental, cognição e dignidade humana.

Ao evidenciar a afetividade como dimensão integradora entre cognição, saúde mental e ressocialização, encerra-se a abordagem teórica que fundamenta este estudo. A partir desse entendimento, o debate desloca-se do campo conceitual para o campo das práticas e políticas públicas, analisando de que modo a EJA prisional, por meio de suas diretrizes, serviços e metodologias, pode materializar essa concepção humanizadora de educação.

Educação e Saúde Mental na EJA Prisional — Práticas e Desafios

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional é uma política pública que articula dimensões educacionais, sociais e de saúde mental. Ao tratar da educação como direito humano fundamental, ela se configura também como instrumento de dignificação e reconstrução da subjetividade em espaços historicamente marcados pela exclusão.

A presença de transtornos mentais e de dificuldades de aprendizagem entre a população carcerária amplia a urgência de práticas pedagógicas integradas, que ultrapassem a mera instrução formal e considerem as condições emocionais, cognitivas e sociais dos educandos.

Legislação e Políticas Públicas

A educação prisional no Brasil é amparada por um conjunto de legislações e diretrizes que buscam assegurar o direito à escolarização e à inclusão social. A Lei nº 13.005/2014, que

institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece metas voltadas à universalização da EJA, incluindo as pessoas privadas de liberdade como público prioritário.

Em continuidade, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, enfatizando a necessidade de currículos flexíveis, metodologias adaptadas e articulação com políticas de saúde e assistência social (Brasil, 2025).

No âmbito da proteção social, o Programa Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024) amplia o acesso educacional por meio de incentivos financeiros aos estudantes de baixa renda, incluindo os matriculados na EJA. Paralelamente, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (MEC, 2024) reafirma a importância de promover a alfabetização e a formação continuada, inclusive no sistema prisional.

Essas iniciativas convergem com os Planos Estaduais de Educação nas Prisões (PEEP 2025–2028), que traçam metas específicas para o acesso, permanência e certificação de estudantes privados de liberdade (Brasil, 2025). Em conjunto, esses dispositivos compõem o marco jurídico que sustenta a educação como elemento essencial da política de ressocialização.

Políticas de Saúde Mental na EJA Prisional

A interface entre educação e saúde mental nas prisões reflete um desafio histórico das políticas públicas brasileiras. Estudos indicam que o encarceramento agrava quadros de depressão, ansiedade e dependência química, exigindo políticas integradas entre os sistemas de ensino e saúde (Onofre, 2018).

A ausência de equipes multidisciplinares e de acompanhamento contínuo revela a necessidade de um modelo de atenção que vá além do tratamento medicamentoso, incorporando práticas educativas que promovam autonomia e autoconhecimento.

Bastos e Bertoni (2014) destacam que a desigualdade social é um determinante de saúde e que o acesso à educação reduz vulnerabilidades psicossociais. Assim, a EJA prisional, ao oferecer espaços de escuta e produção de sentido, torna-se também estratégia de promoção da saúde mental.

Nesse contexto, a educação não atua como complemento terapêutico, mas como parte de um processo emancipador que favorece a reconstrução da identidade e o sentimento de pertencimento.

Diretrizes Internacionais e Nacionais

No campo internacional, a Unesco (2023) defende a educação prisional como direito humano e componente da aprendizagem ao longo da vida, reafirmando que o acesso à educação de qualidade é condição para a reintegração social e redução da reincidência.

O relatório *Educating for Freedom* (Unesco; MEC; MJ, 2006) propõe que a escola no cárcere não se restrinja à alfabetização, mas estimule pensamento crítico, diálogo e autonomia.

De forma complementar, a Unesco (2022), no documento *Reimagining Our Futures Together*, enfatiza a necessidade de repensar os sistemas educacionais a partir de um novo contrato social baseado em solidariedade, cooperação e justiça cognitiva. Tais diretrizes inspiram políticas públicas brasileiras recentes, reforçando a visão de que a educação deve ser instrumento de transformação social e não mera formalidade administrativa.

Práticas Pedagógicas e Inclusão

As práticas pedagógicas inclusivas no cárcere enfrentam o desafio de responder às especificidades cognitivas e emocionais dos educandos. Para *Freire (1996)*, educar em contextos de exclusão implica reconhecer o outro como sujeito de saber, e não como objeto de intervenção. Assim, o processo educativo deve ser dialógico, afetivo e orientado à emancipação.

No sistema prisional, metodologias ativas e adaptadas favorecem a aprendizagem significativa e a autoestima dos estudantes. *Julião (2010)* ressalta que a efetividade da educação prisional depende da superação de práticas burocráticas e da valorização da formação docente.

Costa e Souza (2020) complementam que a ausência de infraestrutura, recursos didáticos e acompanhamento psicológico ainda limita a consolidação de uma pedagogia humanizadora.

A adoção de modelos híbridos, o uso de recursos digitais e a articulação entre saúde mental e educação configuram caminhos para práticas mais eficazes e inclusivas. Contudo, como lembra *Arroyo (2000)*, sem o reconhecimento da dignidade do sujeito, toda prática pedagógica corre o risco de reproduzir o mesmo processo de exclusão que levou ao encarceramento.

Serviços de Saúde Mental e Ressocialização

A promoção da saúde mental no ambiente prisional envolve múltiplas estratégias. *Onofre (2018)* identifica a importância de integrar psicoterapia, farmacoterapia e acompanhamento psicossocial, articulando-as a práticas educativas que estimulem a autonomia.

Os programas de prevenção ao suicídio, ainda incipientes nas unidades prisionais, precisam ser fortalecidos por meio de ações interdisciplinares que envolvam educadores, psicólogos e profissionais de saúde.

A literatura mostra que o sucesso das intervenções depende da criação de vínculos afetivos e de confiança. *Andrade (2011)* e *Cordeiro (2014)* apontam que o afeto, a solidariedade e as relações familiares funcionam como mediadores importantes do processo de ressocialização.

A atuação de profissionais sensíveis às histórias de vida e às necessidades emocionais dos educandos potencializa os efeitos terapêuticos da educação, transformando o espaço escolar em lugar de escuta, diálogo e reconstrução subjetiva.

Desafios e Limitações

Os desafios enfrentados pela EJA prisional são estruturais e simbólicos. A superlotação, a falta de profissionais capacitados e a descontinuidade das políticas públicas comprometem o direito à educação (Bretas, 2018; Carvalho, 2021).

Caldeira (2001) argumenta que a segregação urbana e social que alimenta o encarceramento é reproduzida dentro das instituições, reforçando desigualdades de gênero, raça e classe.

A formação de educadores e agentes penitenciários ainda carece de enfoque interdisciplinar, o que dificulta a integração entre pedagogia e saúde mental. *Goleman (1995)* destaca que a inteligência emocional é competência essencial para lidar com situações de conflito e vulnerabilidade, o que reforça a necessidade de capacitação afetivo-relacional dos profissionais que atuam no sistema prisional

O Papel do Educador e a Interdisciplinaridade

O papel do educador na EJA prisional ultrapassa a transmissão de conteúdos. Ele se torna mediador de sentidos, facilitador de processos de autoconhecimento e reconstrutor de vínculos humanos. *Freire (1996)* sustenta que ensinar exige escuta, humildade e compromisso ético com a libertação do outro. Essa perspectiva é compartilhada por *Constantino (2016)*, que vê na empatia e no diálogo caminhos para restaurar a confiança e reduzir o sofrimento psíquico.

A comunicação entre os profissionais de saúde e de educação é essencial para o acompanhamento integral dos educandos. Como lembra *Cunha (2018)*, a interdisciplinaridade não é apenas soma de saberes, mas uma postura de cooperação em torno da transformação social.

A atuação do educador, portanto, é indissociável de uma rede de apoio que envolva a psicologia, o serviço social e as áreas de saúde. Essa interdisciplinaridade efetiva é o que garante que as intervenções pedagógicas sejam informadas pelos diagnósticos clínicos, pelas necessidades sociais e pelas dimensões de saúde mental dos sujeitos. Somente através dessa visão sistêmica e cooperativa é possível romper com a fragmentação do cuidado, característica da burocracia carcerária.

Assim, a integração programática e orçamentária entre políticas educacionais, de saúde mental e de assistência social constitui a base incontornável para a estruturação de um processo efetivo de ressocialização, conferindo concretude à proposta de educação como via de emancipação e cidadania plena no ambiente prisional.

As reflexões sobre o papel do educador e a importância da interdisciplinaridade evidenciam que a ressocialização não é resultado automático da escolarização, mas de uma prática pedagógica comprometida com a transformação humana. Assim, compreender a educação como instrumento de reintegração social requer ampliar o olhar para além da sala de aula, reconhecendo-a como processo contínuo de reconstrução identitária e cidadã, o que será aprofundado no tópico seguinte.

Educação e Ressocialização na EJA Prisional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto prisional representa um eixo essencial na política de ressocialização. Ela atua como instrumento de reconstrução de

trajetórias, de ressignificação do tempo e de fortalecimento da identidade dos sujeitos privados de liberdade.

A educação, quando compreendida como prática social libertadora, é capaz de restituir o sentido de dignidade, promover o desenvolvimento cognitivo e emocional e favorecer a reintegração à vida comunitária. Nesse cenário, o processo educativo se transforma em uma oportunidade de superação do estigma e de afirmação da cidadania.

Educação como Instrumento de Ressocialização

Processos Educativos e Reintegração Social

A educação, dentro e fora dos muros prisionais, constitui uma prática transformadora que rompe com o ciclo da exclusão social. *Freire (1996; 2019)* afirma que o ato de educar é também um ato de libertação, pois permite ao indivíduo compreender criticamente sua realidade e atuar para modificá-la. No ambiente prisional, essa compreensão ganha força política e ética, já que o aprender passa a significar resistir, reconstruir e projetar novos caminhos.

Bezerra (2017) destaca que programas educacionais no cárcere contribuem para a reintegração social ao possibilitar o resgate da autoestima, o desenvolvimento de competências e a ampliação das perspectivas de vida após o cumprimento da pena. *Gadotti (2009)* complementa que o poder educativo se manifesta quando o sujeito é reconhecido como participante ativo da transformação, e não apenas como beneficiário de políticas públicas.

A Aprendizagem Significativa na Reconstrução de Trajetórias de Vida

A aprendizagem significativa se caracteriza por relacionar o conteúdo educativo às vivências concretas dos sujeitos. *Hooks (2019)* considera que ensinar é um ato de resistência e de amor político, especialmente em contextos de desigualdade.

No espaço prisional, o ato de aprender ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter existencial: cada aprendizado torna-se símbolo de superação e de reapropriação de si.

Boal (1979) propõe que o teatro e a educação compartilham a potência de devolver voz aos sujeitos silenciados. Nesse sentido, metodologias participativas e expressivas, como rodas de leitura, projetos artísticos e oficinas temáticas, são estratégias eficazes para reconstruir trajetórias interrompidas pela exclusão.

Políticas de Educação e Reintegração Social

A Educação como Direito Humano e Social

A educação em espaços de privação de liberdade é reconhecida pela Unesco (2006; 2023) como um direito humano fundamental. Os documentos internacionais destacam que a

oferta educacional deve promover a aprendizagem ao longo da vida e respeitar a dignidade do sujeito encarcerado.

No Brasil, as políticas de educação prisional vêm sendo gradualmente institucionalizadas. *Oliveira e Carvalho (2022)* sublinham que a escolarização nas prisões é um meio de reconstrução social, desde que pautada por princípios de inclusão, respeito e equidade. Essa concepção reforça a ideia de que a educação é um pilar de justiça social e não uma concessão estatal.

Programas de Reinserção e Acompanhamento Pós-Cárcere

A reinserção social requer políticas contínuas de acompanhamento educacional e profissional. *Julião (2010)* observa que o rompimento do vínculo entre o egresso e os espaços de aprendizagem fragiliza o processo de ressocialização, ampliando a vulnerabilidade ao retorno ao crime.

A inexistência de programas de transição pós-pena evidencia uma lacuna estrutural na articulação entre sistema penal, educação e assistência social.

Fleury (2005) acrescenta que mulheres egressas enfrentam desafios adicionais, como o preconceito de gênero e a ausência de suporte psicossocial. Nesse contexto, a educação atua como elemento reparador, capaz de reconstruir o sentido de pertencimento e de abrir possibilidades de reintegração à vida social e familiar.

Práticas Pedagógicas Transformadoras

Metodologias Ativas e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

A prática pedagógica na EJA prisional demanda metodologias que estimulem a participação, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. *Freire (1996)* e *Hooks (2019)* defendem que a educação libertadora se faz no diálogo e no reconhecimento da experiência do educando.

O desenvolvimento de competências socioemocionais é igualmente essencial nesse contexto. *Goleman (1995)* enfatiza que habilidades como empatia, autogestão e resiliência são fundamentais para a convivência social e para a prevenção de recaídas em condutas de risco. Assim, o trabalho educativo deve ser interdisciplinar, unindo dimensões cognitivas, afetivas e éticas da aprendizagem.

Projetos de Vida e Autonomia no Contexto da EJA Prisional

Os projetos de vida são instrumentos pedagógicos que favorecem o protagonismo e a autonomia dos educandos. *Oliveira (2021)* aponta que planejar o futuro constitui ato

simbólico de reconstrução do presente, pois o sujeito passa a visualizar possibilidades além da condição de encarceramento.

Em consonância, a Unesco (2006; 2023) defende a implementação de oficinas de escrita, leitura e artes como meios de estimular a expressão individual e fortalecer a autoestima. Tais práticas contribuem para a humanização do ambiente prisional e para a consolidação de uma cultura educativa baseada na esperança e na dignidade.

Desafios e Perspectivas para a Ressocialização

Barreiras Institucionais e Estigma Social

As barreiras à ressocialização não se limitam à estrutura física das prisões, mas abrangem também dimensões simbólicas e institucionais. *Foucault (2014)* descreve o cárcere como um dispositivo de controle que disciplina corpos e regula comportamentos, perpetuando a lógica da exclusão. *Goffman (1961; 2009)* reforça que as instituições totais despersonalizam o sujeito, impedindo-o de exercer sua individualidade.

Superar essa realidade requer políticas que promovam a escuta, a afetividade e o respeito. *Boucas do Lago (2014)* demonstra que as relações afetivas e o reconhecimento da alteridade funcionam como mediadores da reconstrução identitária e emocional dos indivíduos privados de liberdade. Assim, a escola prisional pode tornar-se espaço de resistência e de reconstrução de vínculos humanos.

O Papel da Educação na Redução da Reincidência Criminal

Diversos estudos apontam a educação como fator decisivo na redução da reincidência criminal. *Bezerra (2017)* demonstra que programas educacionais articulados com formação profissional e acompanhamento psicológico resultam em maior estabilidade emocional e reinserção social após o cumprimento da pena.

A Unesco (2024) reforça que investir em educação prisional é investir em segurança social, pois o conhecimento amplia as possibilidades de reintegração e reduz a reincidência. Dessa forma, a EJA prisional não deve ser vista como uma política compensatória, mas como ação estruturante para a reconstrução da cidadania e da dignidade humana.

A identificação dos desafios estruturais, simbólicos e políticos da ressocialização evidencia a urgência de ações concretas que fortaleçam o direito à educação e à saúde mental nas prisões. Com base nessas constatações, o próximo tópico apresenta recomendações fundamentadas teoricamente e alinhadas às diretrizes nacionais e internacionais, buscando consolidar a EJA prisional como política pública de emancipação e dignidade humana.

Recomendações para a Melhoria das Políticas e Práticas da EJA Prisional

A consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional exige políticas públicas estruturadas, práticas pedagógicas inovadoras e uma gestão intersetorial capaz de articular educação, justiça e saúde mental.

A literatura recente indica que os avanços legais e institucionais, embora significativos, ainda enfrentam desafios relacionados à fragmentação das ações, à escassez de recursos e à falta de formação específica para os profissionais que atuam nesse contexto (Unesco, 2023; Brasil, 2025).

A seguir, são apresentadas recomendações fundamentadas em evidências teóricas e normativas, que visam contribuir para a qualificação e expansão da EJA prisional enquanto política de ressocialização e promoção da dignidade humana.

Fortalecimento das Políticas Públicas Educacionais e de Saúde Mental

Integração Intersetorial entre Educação, Justiça e Saúde

A efetividade das políticas voltadas à EJA prisional depende da articulação entre diferentes setores do Estado. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 reforçam a necessidade de políticas integradas que considerem a complexidade do contexto prisional. Essa integração deve envolver o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e os sistemas de saúde, de modo a garantir acompanhamento pedagógico e psicossocial contínuo aos educandos.

A Unesco (2022) defende que a cooperação interinstitucional é condição indispensável para assegurar o direito à educação e promover bem-estar integral. Assim, a gestão educacional prisional deve transcender os limites burocráticos e atuar em rede, articulando políticas educacionais, de saúde mental e de reintegração social.

Ampliação de Recursos e Infraestrutura para a EJA Prisional

Os desafios estruturais: salas inadequadas, escassez de material didático e falta de profissionais, comprometem a qualidade da aprendizagem. O Programa Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024) e os Planos Estaduais de Educação nas Prisões (MEC, 2025) representam avanços, mas demandam maior investimento e monitoramento.

Segundo a Unesco (2023), investir em infraestrutura educacional nas prisões é investir em segurança social e desenvolvimento humano. É imprescindível ampliar recursos tecnológicos, bibliotecas e espaços formativos, bem como promover transparência na alocação de verbas e no acompanhamento dos resultados.

Formação e Valorização dos Educadores e Profissionais da Saúde

Programas Permanentes de Capacitação e Educação Continuada

A qualificação dos educadores é eixo estratégico para o êxito da EJA prisional. *Freire (1996)* destaca que o educador, ao reconhecer o educando como sujeito de saber, transforma a prática pedagógica em ato de emancipação. Para tanto, é necessário que os programas de formação continuada incluam temas como saúde mental, mediação de conflitos e metodologias inclusivas.

A Unesco (2024) recomenda a criação de programas nacionais de capacitação voltados à atuação pedagógica em ambientes de privação de liberdade. Tais programas devem valorizar experiências interdisciplinares e práticas que promovam o diálogo entre teoria e realidade prisional.

Incentivo à Pesquisa e à Inovação Pedagógica no Sistema Prisional

A produção científica sobre educação prisional ainda é incipiente no Brasil. É fundamental estimular pesquisas aplicadas, projetos de extensão e programas interinstitucionais que produzam dados, metodologias e indicadores de impacto. *Sampaio e Hizim (2022)* argumentam que compreender as especificidades da EJA prisional requer investimento em evidências empíricas que subsidiem políticas públicas sustentáveis.

Universidades, secretarias de educação e o MEC podem constituir redes colaborativas de pesquisa e formação, assegurando o fortalecimento da base científica que oriente as práticas pedagógicas e as estratégias de reintegração.

Estratégias Pedagógicas e Inovadoras

Uso de Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas

As metodologias ativas e as tecnologias educacionais ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa na prisão. *Martins (2023)* defende que o ensino híbrido e o uso de mídias digitais, adaptados à realidade do cárcere, promovem autonomia e engajamento.

O Marco de Ação de Marrakech (Unesco, 2022) enfatiza o papel das tecnologias no acesso equitativo à educação de adultos, mesmo em contextos de vulnerabilidade. Assim, a inserção de recursos digitais, ainda que limitados, pode fortalecer a interação e permitir a continuidade dos estudos após o egresso.

Promoção da Aprendizagem Significativa e Humanizadora

A educação prisional deve pautar-se em práticas humanizadoras, que considerem a experiência de vida do educando e valorizem o diálogo como base da aprendizagem. *Freire (1996)* e *Piaget (1976)* convergem ao afirmar que o conhecimento é fruto da interação entre sujeito e meio, sendo a aprendizagem um processo ativo e social.

Nesse contexto, é fundamental implementar currículos flexíveis, integrados e voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, estimulando o autoconhecimento, a empatia e a corresponsabilidade. A formação cidadã e ética deve ser o horizonte de toda proposta educativa na prisão.

Inclusão, Equidade e Ressocialização

Acesso igualitário a oportunidades educacionais na EJA Prisional

A desigualdade de acesso entre homens e mulheres privados de liberdade ainda é uma realidade no sistema brasileiro. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (MEC, 2024) busca corrigir essas assimetrias, mas a implementação é desigual entre os estados.

De acordo com a Unesco (2023), a garantia de equidade requer políticas que considerem raça, gênero e vulnerabilidade social. É essencial assegurar vagas, horários e recursos pedagógicos que respeitem a diversidade dos sujeitos e suas trajetórias de exclusão.

Acompanhamento Pós-Reintegração e Políticas de Apoio ao Egresso

A ressocialização não se conclui com a liberdade formal. A ausência de políticas de acompanhamento pós-cárcere fragiliza a continuidade educativa e compromete a reintegração laboral. A Unesco (2006) e o MEC (2025) recomendam a criação de centros de apoio ao egresso, articulando educação, trabalho e assistência psicossocial.

Esses programas devem oferecer orientação profissional, mediação de conflitos e apoio psicológico, garantindo que a educação, iniciada na prisão, se mantenha como processo contínuo de transformação social e humana.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma revisão de literatura de caráter integrativo e descritivo, alinhada ao objetivo geral de analisar a interseção entre transtornos mentais, deficiências de aprendizagem e educação na EJA prisional, do diagnóstico à ressocialização.

A opção pela revisão integrativa permite mapear conceitos, evidências e lacunas em diferentes desenhos de pesquisa, assegurando coerência interna com os objetivos específicos (identificar prevalência, descrever práticas e serviços, e analisar a contribuição da educação para a ressocialização com proposições de aprimoramento).

Os critérios de inclusão contemplaram estudos e documentos disponíveis integralmente, com foco explícito em EJA ou educação prisional, que abordassem ao menos um dos eixos do objeto (transtornos/saúde mental; dificuldades/deficiências de aprendizagem;

práticas pedagógicas/serviços; ressocialização/políticas), publicados entre 2000 e 2025, em português, inglês ou espanhol.

Excluíram-se duplicatas, resumos sem texto completo, trabalhos sem aderência temática, relatos opinativos sem base empírica/analítica e literatura cinzenta sem identificação institucional. O processo seguiu as quatro etapas PRISMA: identificação (execução das buscas e exportação de registros), triagem (leitura de títulos e resumos à luz dos critérios), elegibilidade (leitura integral e julgamento metodológico) e inclusão (seleção final).

A extração de dados foi padronizada por matriz com variáveis relativas ao foco, contexto, população, desenho/metodologia, instrumentos, principais achados e implicações para diagnóstico, práticas pedagógicas, serviços de saúde e ressocialização.

A análise seguiu síntese temática e análise narrativa: codificação aberta dos achados, agrupamento por temas (prevalência/comorbidades; fatores de risco/proteção; práticas pedagógicas/serviços; políticas e diretrizes; efeitos sobre ressocialização) e integração interpretativa à luz do referencial teórico (Freire, Foucault, Unesco e marcos normativos nacionais), sem estimativas quantitativas ou metanálises.

A consistência entre perguntas, estratégias de busca, critérios e forma de síntese foi assegurada por dupla verificação das decisões de inclusão e checagem cruzada da codificação, mantendo estrita adesão aos achados da literatura, sem extrapolações não fundamentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão integrativa revelou convergências entre literatura científica, relatórios oficiais e documentos institucionais sobre a interface entre transtornos mentais, deficiências de aprendizagem e educação na EJA prisional, evidenciando três eixos centrais:

- (a) perfil e prevalência dos transtornos,
- (b) condições estruturais e práticas pedagógicas, e
- (c) contribuições da educação para a ressocialização.

Os achados foram analisados de forma interpretativa, em diálogo com o referencial teórico de Freire (1996; 2019), Foucault (2014), Davis (2016), Arroyo (2000), Gadotti (2009) e Unesco (2022; 2023).

Tabela 1 – Eixos temáticos identificados na literatura sobre EJA prisional e saúde mental

Eixo de análise	Principais achados	Referências centrais
Transtornos mentais e deficiências de aprendizagem na EJA prisional	Identifica-se alta prevalência de transtornos mentais e dificuldades cognitivas entre pessoas privadas de liberdade, agravadas por histórico de exclusão social, escolar e afetiva. O ambiente prisional tende a acentuar sintomas depressivos, ansiosos e comportamentais, dificultando os processos de aprendizagem e socialização.	DSM-5 (APA, 2014); CID-11 (OMS, 2018); Cunha (2020); Bezerra (2017)
Educação e ressocialização	A literatura evidencia que práticas educativas humanizadoras, baseadas em metodologias participativas e dialógicas, promovem reconstrução de identidades e redução da reincidência criminal. A educação é reconhecida como direito e instrumento de emancipação e reintegração social.	Freire (1996, 2019); Gadotti (2009); Julião (2010); UNESCO (2023)
Fatores psicossociais e afetivos	O vínculo, o afeto e o suporte social emergem como dimensões	Bowlby (2004); Andrade (2011); Constantino (2016); Davis (2016)

	fundamentais na ressocialização, favorecendo a construção da autoestima, do senso de pertencimento e da capacidade de projetar novos horizontes de vida.	
Desafios estruturais e políticas públicas	Persistem desigualdades de acesso à educação prisional, escassez de profissionais formados para atuar nesse contexto e ausência de políticas integradas entre saúde mental, justiça e educação, o que compromete a efetividade da reinserção social.	Brasil (2025); Oliveira e Carvalho (2022); Unesco (2024)

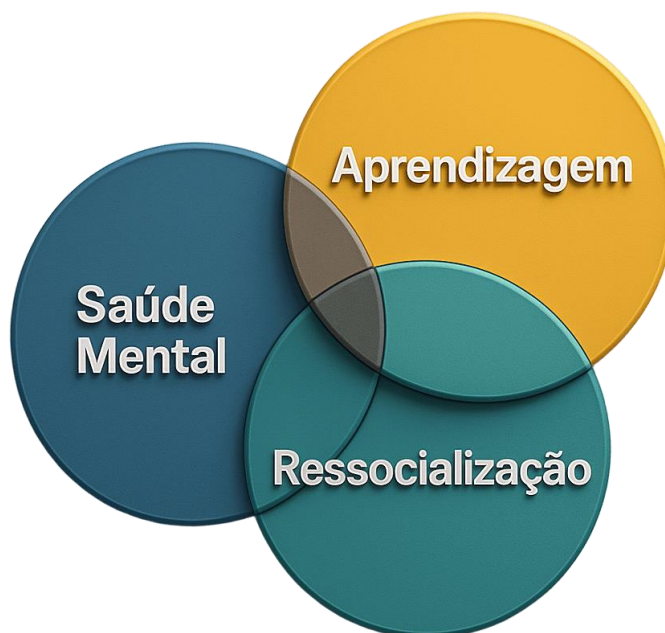
Fonte: elaboração própria a partir da literatura revisada.

A análise indica que a prevalência de transtornos mentais no contexto prisional está relacionada a fatores como violência prévia, histórico de exclusão escolar e privação afetiva (Bowlby, 2004; Constantino, 2016).

A ausência de apoio psicopedagógico e o déficit de políticas intersetoriais dificultam o acesso ao diagnóstico e à intervenção precoce, o que repercute diretamente no desempenho educacional dos sujeitos privados de liberdade. No campo educacional, observou-se que a EJA prisional ainda opera sob lógicas compensatórias, voltadas mais à ocupação do tempo do que à emancipação crítica.

Freire (1996) defende que a aprendizagem só se torna transformadora quando reconhece a experiência vivida e o saber prévio do educando. Essa premissa, entretanto, ainda é pouco incorporada nas práticas cotidianas. Bezerra (2017) e Oliveira e Carvalho (2022) destacam a importância de currículos flexíveis e metodologias participativas, especialmente quando integradas ao cuidado em saúde mental.

Figura 1 – Interseção entre Saúde Mental, Aprendizagem e Ressocialização na EJA Prisional



Fonte: elaboração própria a partir da literatura revisada.

No âmbito das políticas públicas, há avanços normativos significativos, como a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 e os Planos Estaduais de Educação nas Prisões (MEC, 2025), que reforçam o direito à educação como princípio de cidadania.

Contudo, a implementação ainda é desigual entre os estados, carecendo de financiamento contínuo e acompanhamento avaliativo (Costa & Souza, 2020).

A literatura internacional (UNESCO, 2022; 2023) converge no reconhecimento da educação prisional como instrumento de reabilitação social e redução da reincidência. Estudos relatam que a oferta educacional articulada à formação profissional e ao suporte psicossocial favorece a reconstrução de vínculos e a reinserção comunitária (Bezerra, 2017; Goffman, 1961; Davis, 2016).

Quadro 1 – Convergências e lacunas na EJA prisional

Aspectos analisados	Convergências na literatura	Lacunas e desafios identificados
Educação como direito e instrumento de ressocialização	A maioria dos estudos aponta que a educação é elemento central na reconstrução da identidade e na reinserção social de pessoas privadas de liberdade, sendo vista como prática libertadora e promotora de cidadania.	Ainda há distanciamento entre o discurso legal e a prática cotidiana nas prisões, marcado por descontinuidade de programas e ausência de políticas integradas.
Formação e atuação docente	Evidencia-se a importância de educadores com formação específica e sensibilidade social, capazes de compreender o contexto prisional e adaptar metodologias.	A carência de formação continuada e o alto índice de rotatividade docente comprometem a qualidade pedagógica e a permanência das ações educativas.
Dimensões psicossociais e afetivas	A literatura converge na defesa do afeto, empatia e vínculo como pilares para a aprendizagem e ressocialização.	Poucos estudos exploram intervenções práticas que articulem saúde mental, educação e reintegração social de forma sistemática.
Políticas públicas e gestão intersetorial	Reconhece-se a relevância das políticas públicas que articulam educação, justiça e saúde mental como estratégias de prevenção à reincidência.	Faltam mecanismos de monitoramento e financiamento estável para execução das políticas e acompanhamento dos egressos.

Fonte: elaboração própria a partir das obras de Bezerra (2017), Freire (1996), Oliveira e Carvalho (2022) e documentos Unesco (2023).

Do ponto de vista interpretativo, os resultados sustentam que o processo educativo, quando articulado à escuta, ao afeto e à mediação interdisciplinar, desempenha papel essencial na ressocialização (Andrade, 2011; Cunha, 2020).

A afetividade, como observa Durkheim (2003), é uma dimensão social indispensável à reconstrução moral e emocional dos sujeitos.

Entretanto, a efetividade das ações depende da formação dos educadores, do fortalecimento institucional e do acompanhamento psicossocial contínuo. A abordagem freireana e a perspectiva de Hooks (2019) convergem ao propor uma educação humanizadora, baseada no diálogo e na reconstrução da autoestima.

A análise também confirma que a educação na prisão não se limita à escolarização, mas se estende à reelaboração simbólica da identidade. Ela proporciona um espaço de reconstrução do “eu”, permitindo que o indivíduo redefina sua trajetória, desenvolva competências socioemocionais e retome a capacidade de projetar um futuro possível.

Figura 2 – Representação esquemática do ciclo educação–ressignificação–ressocialização



Fonte: elaboração própria a partir da literatura revisada.

Discussão

Os resultados encontrados corroboram o argumento de que a EJA prisional deve ser compreendida como política de emancipação e não de contenção. Foucault (2014) interpretou o cárcere como espaço de disciplinamento; Freire (1996) o reposiciona como campo de libertação, desde que o ensino valorize o diálogo e a consciência crítica. Essa transição simbólica, do “vigiar” ao “educar”, é central para o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos.

Arroyo (2000; 2017) e Gadotti (2009) contribuem para essa leitura ao evidenciar que o fracasso escolar e o encarceramento compartilham raízes comuns: desigualdade estrutural e negação da humanidade do sujeito. Assim, a ressocialização por meio da educação requer não apenas práticas pedagógicas inovadoras, mas também reconfigurações políticas que garantam o acesso à saúde mental, à qualificação docente e ao acompanhamento pós-cárcere.

A literatura revisada converge para a conclusão de que o direito à educação na prisão é, simultaneamente, direito à vida digna, à saúde e à reconstrução de vínculos. A abordagem interdisciplinar, defendida pela Unesco (2022; 2023) e por autores brasileiros, constitui o caminho mais consistente para transformar o ambiente prisional em espaço de aprendizagem e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a interseção entre saúde mental, aprendizagem e ressocialização na EJA prisional constitui um campo complexo, porém essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Os achados da literatura demonstram que, embora haja avanços normativos e conceituais no reconhecimento da educação como direito humano e instrumento de reintegração social, ainda persiste um abismo entre o diagnóstico das necessidades dos educandos e a prática pedagógica implementada nas unidades prisionais (Freire, 1996; Bezerra, 2017; Unesco, 2023).

A revisão das produções científicas indica que os processos educativos voltados às pessoas privadas de liberdade com transtornos mentais ou deficiências de aprendizagem requerem um olhar interdisciplinar, que una saberes da pedagogia, da psicologia e da saúde coletiva.

A falta de integração entre esses campos reflete-se na fragmentação das políticas públicas e na dificuldade de acompanhamento contínuo dos educandos, o que limita o alcance das ações ressocializadoras (Costa; Souza, 2020).

Assim, destaca-se a importância de fortalecer práticas intersetoriais que articulem a atuação dos educadores, psicólogos e assistentes sociais, de modo a garantir intervenções mais coerentes e eficazes.

Do ponto de vista prático, os resultados apontam que a formação docente e a valorização do profissional que atua na EJA prisional são fatores decisivos para o êxito das políticas educacionais.

Educadores sensíveis ao contexto prisional, dotados de competências socioemocionais e formação crítica, são capazes de transformar a sala de aula em espaço de diálogo, reconstrução identitária e ressignificação do projeto de vida (Freire, 2019; Hooks, 2019).

Nesse sentido, recomenda-se a criação de programas permanentes de capacitação, articulados ao fortalecimento das políticas públicas previstas nas diretrizes nacionais e nos Planos Estaduais de Educação nas Prisões (MEC, 2025).

No plano teórico, o estudo reforça a relevância de compreender a educação prisional sob a ótica da aprendizagem significativa e humanizadora, na qual o aluno é reconhecido como sujeito integral: cognitivo, afetivo e social.

Essa perspectiva rompe com o modelo instrucionista e valoriza a experiência, o diálogo e a autonomia como caminhos para a reconstrução da subjetividade e para a redução da reincidência criminal (Foucault, 2014; Julião, 2010; Unesco, 2022).

Como limitações, ressalta-se que a literatura ainda carece de pesquisas empíricas que explorem a efetividade de programas integrados entre educação e saúde mental no sistema prisional. A maioria dos estudos concentra-se em análises teóricas ou diagnósticos institucionais, deixando em aberto a necessidade de investigações de campo que avaliem o impacto das práticas pedagógicas sobre a trajetória dos egressos.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o aprofundamento de estudos comparativos entre diferentes estados brasileiros e a ampliação do diálogo entre academia e gestores públicos, de modo a promover políticas de ressocialização sustentadas por evidências.

Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais e metodologias ativas pode potencializar o engajamento e a autonomia dos educandos, aproximando o processo formativo da realidade social e emocional de cada indivíduo.

Em síntese, a educação na EJA prisional, quando articulada ao cuidado com a saúde mental e à valorização das potencialidades humanas, revela-se não apenas como mecanismo de reinserção, mas como instrumento de reconstrução subjetiva e cidadã.

A consolidação dessa proposta exige recursos, formação e compromisso político, mas, sobretudo, a convicção de que educar é um ato de humanização e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. R. **O papel do afeto e solidariedade na ressocialização.** Revista de Direitos Humanos e Cidadania, v. 8, n. 1, p. 35-52, 2011.
- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- BASTOS, F. I.; BERTONI, N. **Desigualdade social e saúde no Brasil.** São Paulo: Editora Fiocruz, 2014.
- BEZERRA, R. **Educação no sistema prisional brasileiro: impactos na reintegração social.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- BOUCAS DO LAGO, R. **As relações afetivas no sistema prisional feminino: uma análise humanista.** Revista Brasileira de Psicologia Prisional, v. 12, n. 5, p. 102-119, 2014.
- BOWLBY, J. **Apego e perda: apego.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024.** Institui o Programa Pé-de-Meia, incentivo financeiro-educacional, na forma de poupança, aos estudantes de baixa renda matriculados no ensino médio público e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Divulgados Planos Estaduais de Educação nas Prisões (PEEP) 2025-2028. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/divulgados-planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Minuta de Parecer sobre Diretrizes Nacionais para Oferta de Educação em Estabelecimentos Penais. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/TextoReferenciaEducao_Sistema_Penitenciario.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) – Mulheres em Situação de Privação de Liberdade. Brasília: DEPEN, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) – Mulheres em Situação de Privação de Liberdade. Brasília: DEPEN, 2022.
- BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública.** Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) – Mulheres em Situação de Privação de Liberdade. Brasília: DEPEN, 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005/2014.** Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de abril de 2025.** Define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 abr. 2025.
- BRETAS, M. G. **O sistema prisional feminino e os desafios estruturais.** Revista Brasileira de Educação e Prática Penal, v. 33, n. 2, p. 123-137, 2018.

- CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2001.
- CARRANZA, E. R.; TEIXEIRA, A. J. **Direitos humanos e segurança pública: desafios e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2018.
- CARVALHO, R. **Os desafios da educação em prisões femininas no Brasil**. Revista de Políticas Educacionais, v. 15, n. 2, p. 150-170, 2021.
- CONSTANTINO, P. **Suporte social e emocional no contexto prisional: fatores para a superação de desafios**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- CORDEIRO, R. F. **A ressocialização e a função das relações familiares no sistema prisional**. Revista de Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 4, p. 29-46, 2014.
- COSTA, F. L.; SOUZA, P. M. **Políticas públicas para educação em prisões femininas: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 2, p. 45-60, 2020.
- COSTA, L. S. **A punição no tráfico de drogas e o encarceramento feminino**. Revista de Política Criminal, v. 57, n. 8, p. 221-239, 2017.
- CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.
- CUNHA, M. **Educação e ressocialização: desafios e possibilidades**. São Paulo: Editora Universitária, 2018.
- CUNHA, M. R. **Educação como prática de resiliência em contextos de vulnerabilidade**. São Paulo: Editora Social, 2020.
- DAVIS, A. Y. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEMÓ, P. **Educação e qualidade: novos horizontes**. Campinas: Papirus, 2017.
- DURKHEIM, É. **O papel social da afetividade**. Trad. Júlio Castilho. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ESTEVEZ-GRILLO, N. **Maternidade, adolescência e cárcere: o Programa de Atendimento Materno Infantil – PAMI da Fundação CASA**. Revista Brasileira de Ciências Criminais, v. 26, n. 146, p. 273-290, 2018.
- FERREIRA, A. P.; SOUZA, M. V. **A educação profissionalizante como caminho para a ressocialização feminina**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 2, p. 85-98, 2015.
- FILHO, J. R. **A importância dos vínculos humanos na ressocialização**. Revista de Políticas Sociais e Direitos Humanos, v. 5, n. 3, p. 45-62, 2010.
- FLEURY, S. **As mulheres e o sistema prisional: sofrimento e resistência**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GOFFMAN, E. **Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates**. New York: Anchor Books, 1961.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, C. **Relações de confiança no ambiente prisional: um estudo de caso**. Revista Brasileira de Psicologia Jurídica, v. 19, n. 3, p. 102-118, 2015.

HAKANSSON, H.; HARRISON, C. **Studying the life of projects: a network approach**. London: Routledge, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JULIÃO, E. F. **Educação nas prisões brasileiras: políticas públicas entre 1988 e 2008**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

MARTINS, L. F. **Ensino híbrido na EJA: uma realidade possível?** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 92-111, 2023.

OLIVEIRA, M. C. **Desafios e estruturas da educação prisional no Brasil**. Revista de Educação e Sociedade, v. 18, n. 1, p. 75-92, 2021.

OLIVEIRA, M.; CARVALHO, R. **Escolarização e ressocialização no sistema prisional feminino: perspectivas e desafios**. Educação e Cidadania, v. 10, n. 3, p. 89-110, 2022.

ONOFRE, E. M. C. **Saúde mental e assistência psicológica no sistema prisional feminino**. Revista de Saúde Pública e Encarceramento, v. 12, n. 2, p. 73-92, 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. **A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 264, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135.

UNESCO. **Educating for Freedom: trajectory, debates and proposals of a project for education in Brazilian prisons**. Brasília: UNESCO; MEC; MJ, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149515>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNESCO. **Marrakech Action Agenda / Marco de Ação de Marrakech**. Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA VII), Marrakech, 2022. Disponível em: <https://uil.unesco.org>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNESCO. **Prison Education**. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2023. Disponível em: <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/prison-education>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO Publishing, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNESCO. **Reflections on UNESCO guidelines for providing education in prisons in Brazil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 133-152, 2024. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602024000100136>. Acesso em: 10 out. 2025.