

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
Programa de Pós-graduação em Artes  
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Natália Valéria da Silva Duarte

**ENSINO DE ARTE NO SISTEMA PRISIONAL:**  
desafios e adaptações no contexto da EJA

Belo Horizonte

2025

Natália Valéria da Silva Duarte

**ENSINO DE ARTE NO SISTEMA PRISIONAL:  
desafios e adaptações no contexto da EJA**

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador: Artur Luiz de Souza Maciel

Belo Horizonte

2025

# FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **NATÁLIA VALÉRIA DA SILVA DUARTE**, Nº. DE REGISTRO: **2023732853**.

TRABALHO FINAL: **“ENSINO DE ARTE NO SISTEMA PRISIONAL: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES NO CONTEXTO DA EJA”**.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

**APROVADO** em 08 de julho de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Me. Artur Luiz de Souza Maciel (Orientador/CEEAV/PPGArtes/EBA/UFMG)

Profa. Ma. Ivana Rocha (Membro da Banca Examinadora/ CEEAV/ PPG Artes/ EBA/ UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Artur Luiz de Souza Maciel, Usuário Externo**, em 15/07/2025, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivana Rocha, Usuária Externa**, em 16/07/2025, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4371266** e o código CRC **AF004163**.

"Ache belo tudo o que puder. A maioria das pessoas não acha belo o suficiente".

Vincent Van Gogh

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os percursos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando a relevância do ensino de arte como componente formativo essencial, especialmente em contextos de privação de liberdade, como o sistema prisional. A pesquisa é de natureza qualitativa, com metodologia baseada em revisão bibliográfica e análise documental. As reflexões se apoiam em Paulo Freire (1989, 2000, 2001), ao tratar da educação como prática emancipadora, e em Ana Mae Barbosa (2005, 2010, 2015, 2020), ao considerar a arte como linguagem que mediatiza o conhecimento e expressa vivências subjetivas. A arte é compreendida como meio de resgate da identidade, de desenvolvimento da autoestima e do pensamento crítico, oferecendo aos educandos possibilidades de expressão e reconstrução de suas histórias. Nesse cenário, o papel do professor é central, assumindo uma postura ética e sensível diante das trajetórias de vida dos estudantes e construindo, com eles, um processo de aprendizagem significativo e humanizador.

**Palavras-chave:** EJA; ensino de arte; sistema prisional; educação transformadora.

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze the historical paths of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, highlighting the relevance of teaching Art as an essential formative component, especially in contexts of deprivation of liberty, such as the prison system. The research is qualitative in nature, with a methodology based on bibliographic review and documentary analysis. The reflections are based on Paulo Freire (1989, 2000, 2001), who addresses education as an emancipatory practice, and on Ana Mae Barbosa (2005, 2010, 2015, 2020), who considers art as a language that mediates knowledge and expresses subjective experiences. Art is understood as a means of recovering identity, developing self-esteem and critical thinking, offering students possibilities of expression and reconstruction of their stories. In this scenario, the role of the teacher is central, assuming an ethical and sensitive stance towards the life trajectories of students and building, with them, a meaningful and humanizing learning process.

**Keywords:** EJA; art education; prison system; transformative education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de reciclagem da argila.....	21
Figura 2 – Modelagem utilizando ferramentas improvisadas .....	22

‘

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>EJA NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS .....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM AGENTE DE MUDANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL .....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>O PAPEL DA DOCÊNCIA NO SISTEMA PRISIONAL .....</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>A ARTE COMO ELEMENTO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>16</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>22</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>24</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A arte é parte fundamental da natureza humana, capaz de despertar experiências e vivências singulares em cada indivíduo. Ela contribui significativamente para a construção da identidade e o fortalecimento da subjetividade, assumindo uma função que vai além do reflexo cultural. Nesse sentido, como afirma Barbosa (2020), “a arte educa o olhar e amplia a percepção, favorecendo a construção de novos sentidos para a realidade”. Assim, a arte não apenas acompanha os processos de transformação social, mas também os impulsiona, ao modificar a maneira como os indivíduos percebem, sentem e interpretam o mundo que os cerca.

Barbosa (2020) defende que em contexto educacional, a arte ultrapassa o ensino de técnicas ou estilos, abrindo espaços para que sentimentos, histórias de vida e experiências individuais possam ser compartilhados, reconhecidos e ressignificados. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse potencial ganha um significado ainda mais profundo, pois muitos estudantes chegam à sala de aula com trajetórias interrompidas, marcadas por exclusões sociais, abandono escolar e diversos obstáculos enfrentados ao longo da vida. Assim, a arte, enquanto linguagem expressiva e sensível, assume um papel relevante no resgate da autoestima, no exercício da escuta e no fortalecimento do pensamento crítico.

Apesar de sua força transformadora, o ensino da arte na EJA ainda encontra barreiras. Em muitos espaços, ela é tratada como atividade meramente recreativa, desvinculada do processo de aprendizagem, reflexos da desvalorização do ensino de arte contribuindo para o seu esvaziamento pedagógico. Essa realidade se agrava em contextos mais vulneráveis, como no sistema prisional, onde o acesso a recursos é limitado e o preconceito em relação à educação dos apenados ainda persiste. No entanto, estudiosos como Ana Mae Barbosa e Paulo Freire evidenciam que a arte vai além do fazer manual: ela mobiliza pensamentos, emoções, sentidos e memórias, favorecendo um aprendizado mais profundo, significativo e verdadeiramente humanizador.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre como o ensino da arte pode atuar como mediador na construção do conhecimento na EJA, especialmente em espaços de privação de liberdade. Este artigo tem como objetivo analisar o papel da arte nesse processo, destacando sua contribuição para o fortalecimento da identidade, a valorização das vivências dos educandos, o desenvolvimento da sensibilidade e a construção coletiva do

saber. Também será abordado o papel do professor nesse contexto, compreendido como um agente que precisa atuar com escuta, respeito e sensibilidade, reconhecendo os saberes prévios dos alunos e promovendo práticas educativas inclusivas e emancipadoras.

A relevância deste estudo reside na importância de ampliar o debate sobre a função social e pedagógica da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente diante da escassez de produções e discussões sobre o tema. Essa lacuna reforça a necessidade de contribuir para o reconhecimento e valorização da arte como elemento essencial no processo educativo, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, como os espaços prisionais. Ao defender a arte como ferramenta de humanização, reinvenção e reconstrução de trajetórias de vida, este trabalho busca colaborar com práticas pedagógicas mais sensíveis, políticas públicas mais inclusivas e uma concepção de educação que valorize a diversidade, o protagonismo dos sujeitos e o direito de todos a uma aprendizagem significativa.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e está fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O artigo está estruturado em três partes: a primeira apresenta um panorama histórico e legal da EJA no Brasil; a segunda discute a presença e os desafios do ensino de arte na EJA, especialmente, em espaços de privação de liberdade; e a terceira parte propõe reflexões sobre o papel do professor e o potencial transformador da arte como linguagem pedagógica e social.

## **2 EJA NO BRASIL:**

### **PERCURSOS HISTÓRICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta ao período colonial, por volta de 1549, com a chegada dos portugueses e a implantação de padrões europeus por meio da ação jesuítica. Os jesuítas introduziram métodos pedagógicos que organizavam o ensino desde a alfabetização até os níveis superiores, embora a educação, nesse contexto, estivesse fortemente ligada à catequese e à doutrinação religiosa, com um caráter mais institucional do que acadêmico.

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, marcou um novo momento para a educação nacional. A expulsão dos jesuítas e a instalação de instituições como academias,

escolas superiores, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia contribuíram para a ampliação do acesso à informação e estimularam o debate político e cultural no país (Bello, 2001). Em 1878, surgiu a primeira forma de ensino destinada aos homens adultos analfabetos, em sua maior parte a quem possuía algum tipo de poder aquisitivo ou prestígio social, revelando o caráter supressório da educação naquele período.

A Constituição de 1934 marcou um avanço significativo ao estabelecer, pela primeira vez, a educação como um direito universal e uma obrigação do Estado, compreendendo também os adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1940, políticas públicas começaram a valorizar a educação voltada à população adulta. Destaca-se, nesse período, a criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e a realização da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, entre 1958 e 1961, que consolidaram os primeiros esforços sistemáticos na área.

Esse movimento em defesa da educação de jovens e adultos foi impulsionado por iniciativas de cunho transformador, que buscavam não apenas ensinar a ler e escrever, mas fomentar a consciência crítica e a emancipação social. Um exemplo marcante foi o sistema de rádio educativo implantado na Paraíba, que utilizava a transmissão de ondas de rádio para levar educação a comunidades em situação de vulnerabilidade. Na década de 1960, Paulo Freire propôs uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de alfabetizar adultos em apenas 40 horas, com base em práticas que valorizavam a cultura dos aprendizes, incentivavam o diálogo e estimulavam o desenvolvimento da consciência crítica. Sua proposta influenciou diretamente políticas como o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização (César, 2010).

Contudo, o golpe militar de 1964 interrompeu esses avanços, promovendo a repressão de iniciativas educacionais voltadas à emancipação social. Em resposta ao novo contexto político, foi instituído, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF –, que passou a concentrar os esforços do Estado na educação de jovens e adultos. Com ênfase em uma formação prática e com uma abordagem tecnicista. O MOBRAF atuou até 1985, quando foi encerrado em meio a denúncias de corrupção. Nesse mesmo ano, foi criada a Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação, com a proposta de redemocratizar o ensino para esse público. A iniciativa durou até 1990 (Moura, 1999).

Durante o regime militar, o ensino brasileiro foi reconfigurado com o objetivo de atender aos interesses econômicos e ideológicos do Estado. A educação passou a dar ênfase à qualificação técnica e profissional, com seus conteúdos e métodos sendo rigorosamente controlados. Apesar de a Constituição de 1891 ter proibido o voto dos analfabetos, os índices de analfabetismo permaneceram elevados por décadas, o que excluiu uma parcela significativa da população da vida política e dos direitos democráticos.

Já na década de 1950, em meio a crises que revelaram as deficiências dos programas educacionais voltados para adultos, como a falta de recursos e de estrutura, Paulo Freire se destacou ao propor uma nova concepção de educação, baseada na participação ativa do educando como sujeito no processo de aprendizagem. Sua abordagem defendia a valorização da cultura do educando e a promoção de um ensino crítico, dialógico e voltado à transformação da realidade (Bello, 2001; Gato, 2011).

Durante a década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação básica foi oficialmente reconhecida como um direito universal e um dever intransferível do Estado. Esse marco legal conferiu à Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma nova condição, solidificada como uma política pública fundamental. Essa visão foi fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegurou a gratuidade do ensino, a garantia de qualidade e a permanência dos alunos nas escolas públicas. Em 2005, o Decreto nº 5.478 instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, voltado à qualificação profissional dos educandos. No ano seguinte, o Decreto nº 5.840 reformulou o programa, criando o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), com o intuito de unir formação básica e profissional em uma mesma proposta educacional.

Apesar dos avanços políticos e legais, a EJA ainda enfrenta inúmeros desafios. A escassez de recursos financeiros, a ausência de políticas públicas consistentes e a persistência de estigmas sociais associados à EJA comprometem sua efetivação. Em diversos contextos, essa modalidade educacional ainda é vista como investimento de baixo retorno, refletindo uma visão produtivista e anti-inclusiva herdada do regime militar, que enxergava a educação de jovens e adultos apenas como um meio de qualificação para o mercado de trabalho. A trajetória da EJA no Brasil é marcada por desafios, avanços e constantes lutas por reconhecimento. O reconhecimento da EJA como parte integrante da

educação básica e sua valorização como direito de cidadania são conquistas recentes e ainda em construção. Superar os desafios atuais exige o fortalecimento de políticas públicas inclusivas, investimentos adequados e o compromisso com uma educação emancipadora, capaz de respeitar e transformar as realidades dos sujeitos que dela fazem parte.

### **3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**

#### **UM AGENTE DE MUDANÇA NO CONTEXTO PRISIONAL**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional representa um importante instrumento de garantia de direitos e de promoção da cidadania para pessoas privadas de liberdade. Muito além de uma exigência legal, trata-se de uma ação profundamente humanizadora, que reconhece o potencial educativo como caminho para a transformação social e pessoal. Inserida em um contexto marcado por exclusões históricas e vulnerabilidades sociais, a EJA responde a uma dívida social com sujeitos que, na maioria das vezes, tiveram seus direitos educacionais negligenciados ao longo da vida.

A aplicação da EJA em ambientes de privação de liberdade, segundo Oliveira e Onofre (2007), atende ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à educação a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. No contexto prisional, portanto, garantir o direito à educação significa muito mais do que cumprir um dispositivo legal. Trata-se de afirmar a dignidade humana e oferecer oportunidades reais de reconstrução de trajetórias, resgate da autoestima e reconstrução de novos projetos de vida.

A Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício, pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania.

A Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade não é benefício; pelo contrário, é direito humano subjetivo previsto na legislação internacional e brasileira e faz parte da proposta de política pública de execução penal com o objetivo de possibilitar a reinserção social do apenado e, principalmente, garantir a sua plena cidadania. A prisão, em tese, representa a perda dos direitos civis e políticos. Suspensão, por tempo determinado, do direito do interno ir e vir

livremente, de acordo com a sua vontade, mas não implica, contudo, a suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional (Brasil, 2013. p. 318).

A educação no sistema prisional representa não apenas o cumprimento de um direito legal, mas uma expressão concreta do reconhecimento da dignidade humana e da possibilidade de transformação por meio do conhecimento. Fundamentada em uma base jurídica consistente, essa modalidade educativa é reconhecida como instrumento essencial para a ressocialização de pessoas privadas de liberdade. A Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210/84), em seu artigo 17, garante o acesso à assistência educacional, contemplando desde a escolarização básica até a formação profissional, reafirmando a educação como um direito fundamental e como um dos pilares para a reinserção social.

Esse compromisso também se expressa na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Ao estabelecer como objetivos da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, a Constituição reforça o caráter universal desse direito, que deve ser assegurado inclusive à população carcerária.

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96 LDB) reafirma a educação como um direito de todos, baseando-se em princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Embora não trate de forma específica da população em privação de liberdade, a LDB embasa a necessidade de garantir uma educação de qualidade também nesse contexto, reconhecendo seu papel essencial na promoção do desenvolvimento humano, da cidadania e da justiça social.

Onofre (2002) defende que pensar a educação escolar no contexto prisional vai muito além de garantir o acesso ao conhecimento. Trata-se de refletir sobre o papel da educação na transformação da vida dos encarcerados e na melhoria da sociedade como um todo, promovendo a aprendizagem participativa e o desenvolvimento pessoal. Essa abordagem confronta a concepção tradicional do sistema prisional como um espaço exclusivamente punitivo, propondo uma função mais construtiva e restauradora para a educação.

Freire (2000) e Di Pierro (2001) enfatizam o caráter transformador da educação, que deve ser compreendida não apenas como meio de transmissão de conhecimento, mas como um ato político de libertação. No contexto prisional, isso significa reconhecer o potencial

transformador da educação na vida das pessoas privadas de liberdade. Mais do que oferecer formação acadêmica e qualificação profissional, a educação atua como um instrumento de estímulo pessoal, fortalecimento da autoestima e construção de novos projetos de vida. Assim, contribui de forma decisiva para uma reinserção social mais consciente, digna e efetiva.

#### **4 O PAPEL DA DOCÊNCIA NO SISTEMA PRISIONAL**

Punir e reabilitar são, ao mesmo tempo, metas e dilemas centrais do sistema prisional. Essa tensão entre o castigo e a possibilidade de transformação revela contradições profundas na forma como as prisões são organizadas e compreendidas pela sociedade. Embora se espere que o encarceramento tenha uma função educativa ou, melhor, reeducativa, essa perspectiva ainda é, para muitos, uma ideia distante ou até mesmo inaceitável. Apostar na educação como caminho possível dentro das prisões é um gesto de esperança, mas também de resistência, de ressocialização, humanização e de efetiva possibilidade de mudança para a vida do encarcerado.

Nesse contexto, o papel do professor assume um significado profundo. A atuação docente no ambiente prisional vai muito além da simples transmissão de conteúdos escolares. O professor que entra em uma sala de aula, num ambiente de presídio, leva consigo a possibilidade de escuta, de diálogo e de reconstrução de sentidos. Ele precisa estar atento às histórias e às dores que cada aluno carrega, reconhecer suas fragilidades, respeitar seus ritmos e, acima de tudo, acreditar em suas possibilidades de mudança. Paulo Freire (2001) nos lembra que o educador é um mediador, alguém que convida à reflexão, à partilha de experiências e ao exercício da escuta mútua. Em um ambiente marcado por regras rígidas, vigilância constante e múltiplas ausências, o professor torna-se, muitas vezes, a ponte entre o sujeito e sua própria humanidade. Ensinar, nesse espaço, é também acolher, é ajudar a reconstruir identidades e reacender a esperança de um novo caminho.

A alfabetização, por exemplo, é uma tarefa profundamente desafiadora nesse contexto. Exige do educador sensibilidade para lidar com as barreiras emocionais, com a falta de recursos didáticos e com a dinâmica própria do sistema prisional. É preciso adaptar métodos, respeitar limites e, ao mesmo tempo, criar estratégias que incentivem a

participação ativa dos alunos. Promover um aprendizado significativo, que dialogue com a realidade e as vivências de quem está privado de liberdade, é um exercício constante de empatia e criatividade.

Além disso, o educador precisa equilibrar as exigências da instituição prisional com os princípios éticos da prática pedagógica. Lidar com a tensão entre controle e liberdade, entre normas disciplinares e autonomia do pensamento, exige coragem, postura ética firme e profundo compromisso com os direitos humanos. Ao assumir esse papel, o professor se torna mais do que um profissional da educação: ele se transforma em um agente de mudança, alguém capaz de ressignificar o espaço da prisão de um lugar de exclusão para um espaço de possibilidades. Como afirma Teixeira (2007), é por meio da educação que a prisão pode, ainda que aos poucos, deixar de ser apenas um lugar de punição para se tornar um território de aprendizagem, de crescimento de esperança e novas possibilidades.

## **5 A ARTE COMO ELEMENTO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Falar sobre arte é também refletir sobre quem a cria. Nesse sentido, arte e artista caminham lado a lado; um não existe sem o outro. A arte nasce da vontade de se expressar, de transformar sentimentos, vivências e pensamentos em algo que possa ser compartilhado com o mundo. Entender o lugar da arte na sociedade é mergulhar em um universo onde diferentes áreas do conhecimento, como filosofia, história, psicologia, sociologia e antropologia, se encontram para ajudar nessa compreensão. Como lembra Coli (1981), a arte é algo vivo: muda com o tempo, assume diferentes formas e sentidos, e, por isso, não cabe em uma única definição.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de artes tem um papel muito especial. Ele vai além de ensinar técnicas ou estilos. A arte na EJA ajuda a reconstruir histórias, fortalecer identidades e dar voz a quem, muitas vezes, foi silenciado. Muitos estudantes da EJA têm trajetórias marcadas por pausas nos estudos, exclusão e dificuldades diversas. Quando essas vivências são acolhidas e reconhecidas, tornam-se fonte de aprendizado, troca e crescimento.

Barbosa (2020) aponta que a arte, ao desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o

pensamento crítico, contribui diretamente para a formação cidadã e para a valorização dos sujeitos em sua diversidade. Da mesma forma, Freire (2001) destaca que a prática educativa precisa considerar as experiências concretas dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos ativos de sua própria formação. A arte, ao permitir novas leituras de mundo e a expressão de sentimentos e identidades, torna-se uma poderosa ferramenta de inclusão social e cultural, promovendo uma educação mais humana, significativa e libertadora.

A proposta curricular da EJA reforça essa ideia ao afirmar que a educação deve valorizar as experiências de vida dos alunos e seus saberes prévios, além de promover práticas pedagógicas que façam sentido para quem está aprendendo. Como destaca o documento:

Garantida pela Constituição como um direito do aluno, a EJA deve propiciar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; desse modo o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno, o que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais” (Brasil, 2002, p. 80).

Ainda existe, em alguns espaços, a ideia de que arte é apenas uma atividade livre, sem conteúdo. Mas a arte é carregada de sentido. Como explica Barbosa (2010, p. 100),

através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Mesmo dentro do sistema prisional, onde os acessos são limitados, é possível perceber que a arte está presente e pode ser usada como um caminho de ensino e expressão. Diante de tantas barreiras que essas pessoas enfrentaram ao longo da vida, a arte se torna uma forma potente de criar, refletir e se fazer ouvir. Barbosa diz que:

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, os visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (Barbosa, 2005, p. 99).

E o mais bonito é perceber que, mesmo quem ainda enfrenta dificuldades com a leitura ou escrita, pode se expressar e aprender por meio da arte. Por isso, é tão importante que a produção artística dos alunos da EJA, tanto na escola regular quanto no sistema prisional, esteja integrada aos demais conteúdos, especialmente nos primeiros anos do processo de alfabetização.

Essa conexão entre arte e alfabetização está presente no pensamento de Paulo Freire

(1989, p. 13), que nos lembra: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes mesmo de ler letras, lemos a vida, os gestos, os sons, os olhares. Por isso, o ensino da arte precisa valorizar essas leituras do mundo, colocando o estudante no centro do processo, como protagonista da própria aprendizagem. A arte vai além de um simples conteúdo escolar; ela se torna uma ponte entre o que vivemos e o que aprendemos, entre o que sentimos e conseguimos expressar, entre quem somos e tudo o que podemos nos tornar.

Desde que foi incluída no currículo, a disciplina de arte vem lutando para ser reconhecida não apenas como uma atividade espontânea ou de pura expressão pessoal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/96) já trouxe avanços importantes ao garantir a presença da arte no currículo escolar como parte obrigatória da educação básica, reconhecendo seu valor como conhecimento. Mas recentemente, novas discussões têm reforçado esse papel, mostrando como a arte nos ajuda a trocar experiências entre diferentes culturas, a perceber semelhanças e respeitar diferenças. Ela cria espaço para um diálogo aberto entre povos e línguas, algo essencial para construirmos juntos uma cidadania mais consciente e respeitosa (Brasil, 2018).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente quando realizada em espaços de privação de liberdade, o ensino de arte demanda ainda mais sensibilidade e intencionalidade. Lecionar nessas condições exige do educador uma escuta ativa e um olhar atento às realidades dos sujeitos, suas trajetórias interrompidas e seus desejos de recomeço. A construção do conhecimento, nesse cenário, só se realiza de maneira plena quando se apoia na horizontalidade das relações, no reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes e na valorização de suas experiências de vida.

Nesse cenário, alguns princípios se tornam essenciais para uma atuação docente eficaz e inclusiva: a horizontalidade nas relações, a valorização das vivências dos estudantes, o diálogo constante e a construção coletiva do saber, fundamentos esses amplamente defendidos por Freire (2001) em sua concepção de educação como prática libertadora. Tais elementos não apenas fortalecem os vínculos entre professor e aluno, mas também ampliam as possibilidades pedagógicas, tornando o processo educativo mais conectado com a realidade dos sujeitos envolvidos e mais significativo em seus efeitos formativos e humanizadores.

Para Paulo Freire, o currículo deve refletir a vida real dos estudantes, suas experiências, culturas e o meio em que vivem. Isso quer dizer que o que se ensina na escola

precisa ter significado, estar conectado com o cotidiano dos alunos e fazer parte daquilo que eles vivem e sentem. O conhecimento, nesse olhar, só tem valor quando dialoga com a realidade de quem aprende.

O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista. As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (Freire, 1997, p. 98).

Conhecer cada estudante, suas trajetórias e as dinâmicas específicas de cada turma permite ao professor planejar de forma mais coerente, respeitosa e sensível. Mais do que simplesmente transmitir conteúdos predefinidos, o educador deve se abrir ao desafio de reconhecer os sujeitos em sua totalidade, com suas histórias, valores, expressões culturais e potencialidades, e fazer disso o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Dewey (2010) nos lembra que, ao longo do tempo, a arte foi muitas vezes relegada a um lugar de passatempo ou de mera ornamentação, resultado de visões distorcidas sobre seu real valor. No entanto, como afirma Barbosa (2015, p.158), ao parafrasear Dewey, “tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento porque se mistura a elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência”. Ou seja, a arte vai além da dimensão intelectual: ela mobiliza sensações, afetos, memórias e sentidos, dimensões indispensáveis para uma educação mais integral e humanizadora.

É justamente nesse sentido que a arte se insere no currículo, não como um conteúdo isolado ou uma atividade complementar, mas como parte essencial de uma proposta educativa mais ampla, viva e significativa. Quando entendemos o currículo como um conjunto de experiências construídas na relação entre educador, educando e contexto, a arte ganha ainda mais potência: ela passa a ser meio de expressão, de construção de conhecimento e de reconhecimento das subjetividades.

A arte, enquanto conhecimento, envolve ação, imaginação e intencionalidade. Ela é criação, mas também reflexão; é transformação, mas não controle. É um fazer que nasce das experiências e vivências de cada sujeito, mobilizando sensações, percepções e afetos. É por isso que ela dialoga diretamente com uma concepção de currículo mais humana e flexível, aquela que se transforma junto com as pessoas, que se reinventa a partir das trocas e das histórias compartilhadas no cotidiano da sala de aula. Ao integrar fruição,

contextualização e criação, o ensino da arte contribui para tornar o currículo mais sensível, mais plural e verdadeiramente formativo.

Diante de tudo isso, fica evidente que o ensino da arte, especialmente em contextos desafiadores como o da Educação de Jovens e Adultos, precisa ir além da técnica e da simples execução. Ele exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso com uma prática que reconheça os sujeitos em sua totalidade. A arte, vista dessa forma, torna-se uma experiência viva capaz de provocar reflexões, acolher emoções e promover transformações.

Uma das práticas desenvolvidas em sala de aula que permite uma vivência rica e significativa, mesmo em um contexto de limitações, é o trabalho com argila. Nessa realidade, onde os recursos são escassos e a aquisição de materiais depende de doações, cada etapa do processo artístico ganha ainda mais valor.

A argila utilizada nas aulas é reaproveitada. O processo de reciclagem é realizado de forma coletiva, em grupos, nos quais os participantes utilizam tecidos e placas de gesso para extrair o excesso de umidade e atingir o ponto ideal para a modelagem como observado na Figura 1.

Figura 1 - Processo de reciclagem da argila



Fonte : Arquivo pessoal

Esse momento inicial já se torna uma experiência educativa e colaborativa, marcada pelo cuidado com o material e pelo trabalho em equipe. As ferramentas também são criadas pelos próprios alunos. Sem acesso aos utensílios tradicionais de cerâmica, surgem soluções

criativas: cartões de plástico rígido, palitos de picolé e linhas grossas são transformados em instrumentos de modelagem, corte e acabamento como observado na Figura 2. O improviso, nesse caso, não limita, mas potencializa. O que poderia ser um obstáculo torna-se aprendizado.

Figura 2 - Modelagem utilizando ferramentas improvisadas



Fonte: Arquivo pessoal

A vivência com a argila transforma o espaço da aula em algo que se assemelha a um ateliê. Há ali concentração, silêncio produtivo, experimentação, troca de ideias e, acima de tudo, envolvimento. Cada peça moldada carrega não apenas formas e texturas, mas histórias, sentimentos e perspectivas que, muitas vezes, não encontram outro meio de expressão. Essas aulas, apesar das dificuldades, são extremamente prazerosas. São momentos de troca, pertencimento e descoberta. A prática artística, nesse contexto, revela-se como uma ferramenta poderosa de transformação.

O ser humano é essencialmente criador. Está sempre em movimento, em reinvenção. A arte, nesse processo, atua como catalisadora: permite diferentes formas de expressão, ressignifica experiências e abre caminhos para o autoconhecimento. Ao criar, o indivíduo se

enxerga não apenas como é, mas como pode vir a ser. Na arte, há espaço para a escuta interior e para a construção de uma nova narrativa. Em cada gesto de modelar a argila, há também um gesto simbólico de moldar a si mesmo, repensar o mundo e encontrar, mesmo em meio às restrições, liberdade e sentido.

Mais do que ensinar a desenhar, pintar ou apreciar obras, trata-se de criar espaços onde os estudantes possam se enxergar, se expressar e ressignificar suas trajetórias por meio da criação artística. Assim, o currículo ganha corpo e alma, e o ensino da Arte cumpre seu papel mais bonito: o de humanizar, abrir caminhos e dar voz àquilo que muitas vezes não cabe em palavras, mas encontra abrigo na sensibilidade de quem cria.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação no contexto prisional pode ser compreendida como uma construção social que busca romper com ciclos históricos de exclusão e silenciamento. Conforme aponta Foucault (1999), a educação representa um ponto de partida essencial para a transformação, atuando como ferramenta de ressocialização: “Se alguma coisa há que possa despertar no espírito dos condenados a ideia de bem e de mal, levá-los a considerações morais e elevá-los um pouco a seus próprios olhos, é a possibilidade de conseguir alguma recompensa” (Foucault, 1999, p. 206). Assim, o acesso ao conhecimento dentro dos espaços de privação de liberdade pode ressignificar trajetórias e abrir caminhos para novas histórias de vida.

Este estudo teve como propósito refletir sobre a importância do ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade, compreendendo a arte não como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas como uma linguagem essencial à formação humana. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se como a arte contribui diretamente para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do pensamento crítico e da autoestima dos educandos, colaborando com o reconhecimento de sua identidade, autonomia e capacidade de expressão.

Em um contexto como o do sistema prisional, onde alguns direitos são restringidos, o espaço escolar assume um papel fundamental ao promover práticas pedagógicas pautadas no acolhimento, na escuta sensível e no respeito às trajetórias de vida dos estudantes. Quando

inserida em uma perspectiva educativa humanizadora, a arte se transforma em uma linguagem de resistência, expressão e recomeço. Por meio da criação, da interpretação e do diálogo com formas, sons e imagens, os alunos da EJA são convidados a reconstruir sua própria narrativa e a projetar novas possibilidades para suas vidas, para além dos muros que os cercam.

Nesse processo, o papel do professor é central. Mais do que um transmissor de conteúdo, o educador é um mediador de experiências e sentidos. Cabe a ele reconhecer os limites impostos pelo cárcere, sem perder de vista as potencialidades dos estudantes e os saberes que trazem consigo. Assim, a relação pedagógica se torna um espaço de trocas, de vínculos e de construção conjunta do conhecimento.

Entretanto, uma das principais dificuldades enfrentadas nesta pesquisa foi a escassez de materiais específicos sobre o ensino de arte na EJA em contextos prisionais. Essa lacuna revela a necessidade de ampliar a produção acadêmica voltada a essa temática, especialmente a partir das perspectivas de professores atuantes e das práticas já vivenciadas.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas priorizem a escuta ativa dos estudantes privados de liberdade, investigando como percebem o papel da arte em suas trajetórias educativas e processos de reconstrução pessoal, podendo trazer contribuições valiosas para o aprimoramento de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a ampliação do debate sobre o ensino de arte como direito e como potência formadora na EJA prisional, valorizando a arte nesses espaços, afirmando a dignidade humana e acreditando que todos, independentemente de sua condição, têm o direito de criar, aprender e ressignificar suas histórias por meio de uma educação verdadeiramente libertadora.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte /Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias. BARBOSA, A. M. In: **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 98-112).

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BELLO, J.L.P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Artigo PDE, v.1, n.1, p.1-5, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1984.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF:Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF, MEC:2002

CÉZAR. M.J.C. **A prática pedagógica e o processo de aprender do aluno da Educação de Jovens e Adultos**. Artigo do PDE, v.1, n.1, p.1-17, 2010.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DE MELO MOURA, Tania Maria. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. UFAL, 2004.

OLIVEIRA, Odete Maria de. **Prisão: um paradoxo social**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2ªed.Revista e ampliada, 1996. 2007.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27n p.323, jul./dez 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância de ler. In: **A importância de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000. FREIRE, Paulo.

**Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

GATO, S.M.S.; SOUZA, M.L. EJA e o Alfabetismo Solidário: novos desafios para a afirmação de um compromisso social. Revista: **Pesquisa e Práticas Educativas.** v.1, n.1 p. 1-11, 2011.

MOREIRA, F. A. (2007). **A política de Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação de Liberdade no Estado de São Paulo** Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, São Paulo, SP.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação entre grades.** São Carlos: EdUFSCar,2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para além das grades, a essência da escola e a possibilidade de resgate do homem aprisionado.** São Carlos, UNESP, 2002.Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo, São Carlos, 2002.

TEIXEIRA, José Carlos Pinheiro. **O papel da educação como programa de reinserção social, para jovens e adultos privados de liberdade.** Perspectiva e avanços. Salto Para o Futuro-TV Escola. Boletim 06 mai., 2007.