

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA, *CAMPUS* FLORIANÓPOLIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL (PROFFEPT)**

**ENTRE MUROS QUE LIMITAM E SABERES QUE LIBERTAM: AMPLIAÇÃO DA
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA PELOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÁRCERE CATARINENSE**

**Dissertação de Mestrado
KARINE COELHO GRACIOSA**

**Florianópolis/SC
2025**

KARINE COELHO GRACIOSA

**ENTRE MUROS QUE LIMITAM E SABERES QUE LIBERTAM: AMPLIAÇÃO DA
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA PELOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÁRCERE CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
como requisito parcial para obtenção de Diploma do Curso de Pós-Graduação
stricto sensu Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em
Rede Nacional.

Orientador(a): Prof Dr. Volmir Von Dentz.

Florianópolis/SC

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Graciosa, Karine C.

ENTRE MUROS QUE LIMITAM E SABERES QUE LIBERTAM: AMPLIAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA PELOS CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÁRCERE

CATARINENSE / Karine C. Graciosa; orientação de Prof Dr. Volmir Von Dentz. - Florianópolis, SC, 2025.

141 p.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProFEPT). Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência.

Inclui Referências.

1. Educação Prisional. 2. Formação Integral. 3. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Ressocialização. I. Von Dentz, Prof Dr. Volmir. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. ENTRE MUROS QUE LIMITAM E SABERES QUE LIBERTAM: AMPLIAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA


KARINE COELHO GRACIOSA

**ENTRE MUROS QUE LIMITAM E SABERES QUE LIBERTAM: AMPLIAÇÃO DA
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA PELOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CÁRCERE CATARINENSE**


Esta Dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do
título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Orientador(a): Prof. Volmir Von Dentz, Dr.


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **VOLMIR VON DENTZ**
Data: 23/12/2025 19:49:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Volmir Von Dentz
Instituto Federal de Santa Catarina / Presidente e Orientador

Documento assinado digitalmente
 **GEORGES SOUTO ROCHA**
Data: 25/12/2025 14:16:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Georges Souto Rocha
Instituto Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN**
Data: 29/01/2026 10:21:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina


KARINE COELHO GRACIOSA

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO DE CURSOS DE
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**


Este Produto Educacional foi julgado e aprovado para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis.

Orientador(a): Prof. Volmir Von Dentz, Dr.


COMISSÃO AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **VOLMIR VON DENTZ**
Data: 23/12/2025 19:49:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Volmir Von Dentz
Instituto Federal de Santa Catarina / Presidente e Orientador

Documento assinado digitalmente
 **GEORGES SOUTO ROCHA**
Data: 25/12/2025 14:16:38-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Georges Souto Rocha
Instituto Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN**
Data: 29/01/2026 10:21:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, pela coragem e pela esperança que sustentaram cada etapa desta caminhada.

Aos meus pais, cuja dedicação, afeto e valores moldaram minha trajetória e me ensinaram que a educação é sempre o caminho mais seguro entre o presente e o futuro. À minha família, que compreendeu minha ausência em muitos momentos e celebrou comigo cada pequena conquista.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Volmir Von Dentz, pela orientação cuidadosa, pelas provocações intelectuais e pelo compromisso ético com a pesquisa. Sua escuta generosa e seu rigor acadêmico foram fundamentais para a construção deste trabalho. Estendo também meu agradecimento aos membros da banca, Prof. Dr. Georges Souto Rocha e Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, pelas valiosas contribuições, pelas leituras atentas e pelas reflexões que enriqueceram profundamente este estudo e ampliaram minha compreensão sobre a educação nos espaços de privação de liberdade.

Aos gestores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) que atuam nas unidades prisionais de Santa Catarina, agradeço pela disponibilidade, pelas contribuições e, sobretudo, pela dedicação diária em garantir o direito à educação em contextos tão desafiadores. Este estudo só foi possível graças à colaboração e à confiança de vocês.

À equipe da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, em especial à Coordenação de Jovens e Adultos, pela abertura ao diálogo, essenciais para compreender a complexidade da educação no cárcere.

Por fim, agradeço às pessoas privadas de liberdade que, direta ou indiretamente, inspiram este trabalho. Suas histórias reafirmam diariamente que a educação é instrumento de esperança, dignidade e reconstrução de futuros possíveis.

Enquanto homens e povos na luta pela sua libertação a pedagogia se fará e
refará: pedagogia libertadora. Dessas re-existências e lutas pela libertação nasce
um novo homem Uma nova humanidade.

(Miguel G. Arroyo)

RESUMO

A educação em espaços de privação de liberdade constitui um direito garantido pela legislação brasileira e representa uma estratégia essencial para a promoção da formação integral e da ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade (PPL). Esta dissertação investigou as estratégias necessárias para ampliar a oferta qualificação profissional articulada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) nas unidades prisionais de Santa Catarina, superando a lógica restrita da remição de pena e fortalecendo a função social da educação. Fundamentada em autores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e em referenciais críticos como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Elenice Maria Cammarosano Onofre, a pesquisa discute conceitos como educação omnilateral, politecnia, formação integral e trabalho como princípio educativo. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, com análise documental, levantamento de dados oficiais e aplicação de um questionário aos gestores dos CEJAs que atuam nas prisões catarinenses. A análise de conteúdo, conforme Bardin, permitiu identificar entraves estruturais, institucionais e pedagógicos que limitam a expansão das ofertas formativas, bem como apontar caminhos possíveis para sua superação. Como resultado, desenvolveu-se um Produto Educacional — um Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional — destinado a gestores escolares, a fim de subsidiar o planejamento, a implantação e o fortalecimento dessas ofertas. Conclui-se que ampliar a qualificação profissional integrada à educação básica nas prisões é condição necessária para efetivar o direito fundamental à educação e à formação profissional, promover a formação humana integral e contribuir para a reinserção social dos internos, na perspectiva de uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação Prisional. Formação Integral. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Educação Profissional e Tecnológica. Ressocialização.

ABSTRACT

Education in spaces of deprivation of liberty is a right guaranteed by Brazilian legislation and represents an essential strategy for promoting the integral formation and resocialization of Persons Deprived of Liberty. This dissertation investigated the strategies necessary to expand the provision of professional qualification programs articulated with Youth, Adult and Elderly Education in the prison units of Santa Catarina, overcoming the restrictive logic of sentence remission and strengthening the social function of education. Grounded in authors of Professional and Technological Education and in critical theoretical frameworks such as Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Marise Ramos, and Elenice Maria Cammarosano Onofre, the research discusses concepts such as omnilateral education, polytechnic education, integral formation, and work as an educational principle. Methodologically, it adopted a qualitative approach, involving documentary analysis, collection of official data, and the application of a questionnaire to CEJA managers working in Santa Catarina's prisons. Content analysis, based on Bardin, made it possible to identify structural, institutional, and pedagogical obstacles that limit the expansion of educational offerings, as well as to point out possible pathways for overcoming them. As a result, an Educational Product was developed—a Guidance Handbook for the Implementation of Professional Qualification Courses—aimed at school administrators to support the planning, implementation, and strengthening of these programs. It is concluded that expanding professional qualification integrated with basic education in prisons is essential to ensuring the fundamental right to education and professional training, promoting integral human development, and contributing to the social reintegration of incarcerated individuals, within the perspective of emancipatory education.

Keywords: Prison Education. Integral Formation. Youth, Adult and Elderly Education. Professional and Technological Education. Resocialization.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CF** - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEJA** - Centro de Educação de Jovens, Adultos
- CEE/SC** - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
- CEPSH-IFSC** - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSC
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA** - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
- DPP** - Departamento de Polícia Penal
- EJA** - Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- E.M.** - Ensino Médio
- EPT** - Educação Profissional e Tecnológica
- IF** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFSC** - Instituto Federal de Santa Catarina
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEP** - Lei de Execução Penal
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PNADc** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PEEP** - Plano Estadual de Educação em Prisões 2016-2026
- PEE-SC** - Plano Estadual de Educação em Santa Catarina
- PGE** - Plano de Gestão Escolar
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPL** - Pessoa Privadas de Liberdade
- PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- SED** - Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina
- SEJURI** - Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social
- SENAPPEN** - Secretaria Nacional de Políticas Penais

SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina

SISDEPEN - Sistema Nacional de Informações Penais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População por Regime.....	90
Gráfico 2 – População Étnico-racial.....	91
Gráfico 3 – População por Faixa Etária.....	92
Gráfico 4 – População carcerária catarinense categorizada por segmentos de incidências por tipo penal.....	92
Gráfico 5 – População por Grau de Escolaridade.....	94
Gráfico 6 –Número de matrículas da rede estadual de ensino nos espaços de privação de liberdade.....	96
Gráfico 7 – Distribuição de Gênero dos Gestores Escolares.....	102
Gráfico 8 – Formação Acadêmica.....	103
Gráfico 9 – Área de Formação Acadêmica.....	103
Gráfico 10 – Função no CEJA.....	105
Gráfico 11 – Oferta de cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais.....	108
Gráfico 12 – Relevância dos cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais.....	109
Gráfico 13 – Interesse dos internos na oferta de cursos de qualificação profissional.....	113

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 OBJETIVOS.....	21
1.1.1 Objetivo Geral.....	21
1.1.2 Objetivos Específicos.....	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES QUANTO À HISTORICIDADE LEGAL E INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	25
2.2 BASES CONCEITUAIS QUE FUNDAMENTAM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	31
2.2.1 Educação Omnilateral e Politecnia.....	31
2.2.2 Formação Integral.....	35
2.2.3 Trabalho como Princípio Educativo.....	37
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	40
2.4 EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.....	47
2.4.1 Educação Prisional e sua garantia legal.....	49
2.4.2 Da Assistência Educacional e Remição de Pena nos Espaços de Privação de Liberdade.....	51
2.4.3 A Educação Prisional sob a ótica da Educação Popular.....	53
2.5 EDUCAÇÃO, TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DA REMIÇÃO À RESSOCIALIZAÇÃO.....	57
2.5.1 A Educação e o Trabalho como Direito de Emancipação.....	58
2.5.2 Qualificação Profissional em Unidades Prisionais de Santa Catarina.....	62
2.5.3 Da Remição da Pena à Ressocialização: Perspectivas de Formação Integral.....	65
2.6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	70
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	84
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	89
4.1 OS ATORES SOCIAIS DO SISTEMA PRISIONAL DE SANTA CATARINA.....	89
4.2 A EDUCAÇÃO PRISIONAL DE SANTA CATARINA.....	94
4.3 O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES PRISIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	101
4.4 A IMPORTÂNCIA DA OFERTA DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE CATARINENSES, SOB A ÓTICA DO GESTOR.....	105
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	119
5.1 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	121
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DO PRODUTO	

EDUCACIONAL.....	123
6 CONCLUSÕES.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEPESH.....	142
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA....	143
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	143
APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO.....	146
APÊNDICE D– ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM O GESTOR ESCOLAR.....	148
APÊNDICE E – FORMULÁRIO - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL..	156
APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL.....	159

1 INTRODUÇÃO

A Educação é um direito reconhecido pela Constituição Federal (CF) de 1988, e integrante do conjunto de direitos sociais, art. 6º, cujo objetivo é promover a igualdade entre todos. A vigente Carta Magna do Brasil, ainda prevê o direito à educação gratuita, art. 208, inciso I, incluindo àqueles que não tiveram acesso durante a idade obrigatória. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 37, também estabelece a garantia de acesso e continuidade de estudos para esses indivíduos. Ademais, no âmbito nacional, a Resolução Nacional Nº 03/2025, de 8 de abril de 2025, institui as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e em nível estadual, a Resolução CEE/SC Nº 012, de 24 de maio de 2022, reforça essas diretrizes.

A garantia legal da educação para todos, compreende inclusive os sujeitos em espaços de privação de liberdade. Além das legislações supracitadas, o direito à educação às Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), também está garantido pela Lei de Execução Penal (LEP. 7210/84, artigos 17- 21), pela Lei 13.163 de 9 de setembro de 2015, o Decreto Nº 7626 de 24 de novembro de 2011, pela Resolução Nº 03 de 11 de março de 2009, Resolução Nº 02 de 19 de maio de 2010, Resolução CEE/SC Nº 022, de 14 de maio de 2024 e pelo Plano Estadual de Educação em Prisões 2016-2026.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com o Ministério da Educação, é uma “modalidade educacional com finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (Brasil, 1996). A LDB além de garantir o desenvolvimento do estudante, também visa garantir sua qualificação para o trabalho, prevendo em seu corpo textual um capítulo dedicado à Educação Profissional e Tecnológica. Assim como, a Resolução CNE/CP Nº1 , de 5 de janeiro de 2021 e a Resolução Nº 001, de 21 de fevereiro de 2022, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Destaca-se que a EPT transcende a mera preparação da técnica para o exercício de profissões, ela assume também o compromisso com a formação

integral dos indivíduos. A formação integral fundamenta-se em uma oferta educacional que articule “cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (Frigotto, 2007, p. 1144). Para além de formar para o uso responsável de competências técnicas específicas, a EPT visa conscientizar sobre a importância da participação ativa na superação das injustiças sociais e econômicas da sociedade contemporânea. Essa atuação se materializa por meio de diversas modalidades formativas — como cursos de qualificação, aperfeiçoamento, técnicos e tecnológicos —, abrangendo múltiplos eixos ocupacionais, o que permite aos estudantes eleger trajetórias alinhadas às suas expectativas e necessidades, contribuindo, assim, para um desenvolvimento sustentável e equitativo em distintos contextos socioculturais.

Os sujeitos em situação de privação de liberdade são pessoas temporariamente com sua liberdade cerceada, na sua maioria, integrantes da população menos favorecida, que convivem com a ausência de boas condições financeiras, sem acesso à educação ou com escolaridade incompleta, desempregada ou em condições precárias de trabalho, ou seja, excluídos de seus direitos fundamentais. Desta forma, a oferta educacional destinada à esses sujeitos, pode prever, para além das atividades de educação formal, as propostas de educação para o trabalho.

À vista disso, a inserção da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, no sistema prisional, pode mitigar a ociosidade da população carcerária e, simultaneamente, desenvolver habilidades laborais e qualificações profissionais a serem executadas em sua futura e almejada liberdade como oportunidade de ressocialização.

A educação em espaços de privação de liberdade é desafiadora, pois lida diariamente com o dualismo de ser nas condições do cárcere um movimento emancipador e libertador dos sujeitos educandos. O conceito de prisão nos principais dicionários brasileiros, consiste no “ato ou efeito de prender; apreensão, captura, detenção”. (Michaelis, 2024). Já para Foucault, a prisão é um “microcosmo de uma sociedade perfeita onde os indivíduos estão isolados em sua existência moral, mas onde sua reunião se efetua num enquadramento hierárquico estrito, sem relacionamento lateral, só se podendo fazer comunicação no sentido vertical” (Foucault, 2014, p. 230).

Considerando a prisão como um espaço não formal, repleto de particularidades, com a função de aplicar técnicas correccionais, pensar em uma educação que possibilite ao interno/estudante uma formação integral e significativa, amparados no trabalho e na pesquisa como princípios educativos, demonstra um comprometimento social com esses sujeitos (Onofre, 2007).

A população carcerária de Santa Catarina, assim como nas outras regiões do país, advém de classes sociais desfavorecidas, com baixo nível de escolaridade e limitado acesso ao mundo do trabalho. Tais vulnerabilidades refletem inúmeras contradições do sistema capitalista que proliferam diversas formas de exclusão social, e é também resultado da negligência estatal perante as necessidades básicas de parcela significativa da população. A trajetória dos sujeitos privados de liberdade coincide, na maioria dos casos, com a vivência de outras formas de exclusão social, econômica e cultural, bastante características do modo de produção capitalista. Falcade e Luz (2018, p. 142) afirmam que “essa camada da população é vítima das mazelas sociais, do capitalismo selvagem, contraditório e ambivalente, que exclui significativa parcela da população, encarcerando-as como resolução dos problemas e conflitos sociais vivenciados”.

Considerando que o acúmulo de capital é o eixo norteador do sistema capitalista e que a distribuição desigual de riqueza provoca uma desigualdade econômica intensa na sociedade brasileira, as pessoas expostas à exclusão e à vulnerabilidade social, muitas vezes, são compelidas a procurar formas de sobrevivência nem sempre lícitas ou conforme as leis vigentes (Falcade e Luz, 2018, p. 144).

Atualmente, o Estado de Santa Catarina realiza o atendimento educacional, nos espaços de privação de liberdade, na modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), em todas as unidades prisionais, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a partir de uma parceria, firmada entre a Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social (SEJURI). Entretanto, esse atendimento limita-se a oferta de escolarização, quando deveria considerar a necessidade de uma oferta educacional vinculada ao trabalho, ou seja com práticas pedagógicas que permitam ao interno/estudante a compreensão da sua realidade e das contradições inerentes a ela, e principalmente

a ampliação da concepção crítica sobre as relações dos espaços intramuros (Gomes et al. 2020). Para que esta necessidade seja suprimida, tal como, o cumprimento das legislações referentes a esta temática, a presente pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: “Quais as estratégias para ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional articulados à educação básica, nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, para além da remição da pena, e promoção da formação integral dos internos, na perspectiva do gestor escolar?”

Na busca por soluções para responder o questionamento supracitado, fez-se necessário o levantamento de conhecimentos sobre o tema, assim como a coleta de dados. Assim, para além da revisão de literatura, analisou-se dados institucionais, bibliográficos e o questionário aplicado aos gestores dos CEJAs.

De acordo com a Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), a população carcerária brasileira é de 663.906 em celas físicas e 220.221 em prisão domiciliar, no primeiro semestre de 2024. Os presos de “celas físicas são aqueles que independentemente de saídas para trabalhar e estudar, dormem nos estabelecimento prisional. [...]. Já os que estão em prisão domiciliar são os que cumprem pena em casa e podem ou não usar equipamentos de monitoração eletrônica” (Brasil, 2024). Atualmente o sistema carcerário de Santa Catarina contabiliza 29.155¹ internos, alocados em 53 unidades prisionais, de acordo com a Secretaria de Estado de Justiça Social e Reintegração Social (SEJURI). Infelizmente, os estabelecimentos penais, nos quais essa população cumpre pena, são desprovidos de estímulos que promovam a transformação. Cumpre salientar que a oferta de programas assistenciais significa um grande passo para o processo de ressocialização, uma vez que, um dia estarão entre nós, de volta ao convívio social.

A assistência educacional em unidades prisionais não é uma temática recente, pois é um direito garantido pela Lei de Execuções Penais desde 1984. No entanto, este campo de pesquisa ainda é explorado com certa timidez, possivelmente por se tratar de espaços com a rotina marcada por celas, trancas, arquitetura específica e forte armamento. Conforme afirma Lourenço (2007, p. 57), “prisões são instituições marcadas pelo isolamento e pelo “trancamento”, além da

¹ Esse número pode variar de acordo com a data da consulta. Este valor refere-se ao mês de setembro de 2025 e foi verificado no site <https://www.sap.sc.gov.br/> Acesso em: 17 set. 2025

disciplina extremamente rígida e diuturnamente controlada pelos agentes institucionais”.

Contudo, alguns autores têm desenvolvido pesquisas neste campo de atuação: Baratta (1990), Coan (2014), Foucault (2014), Cabral (2019), Julião (1007, 2011, 2016 e 2020), Onofre (2007, 2009, 2013 e 2015), entre outros. Tais autores defendem a assistência educacional associada à qualificação profissional, nos espaços de privação de liberdade, porém, para eles, não é suficiente criar uma escola com instruções profissionais, é necessário que seja uma escola “que privilegie a busca pela formação de um cidadão consciente de sua realidade social” (Julião, 2007, p. 45).

Considerando que o sistema penal brasileiro não contempla a pena de morte e nem a prisão perpétua, os internos, independentemente do delito cometido retornarão à vida em sociedade. Em vista disso, cabe ao Estado, órgão responsável pela suas tutelas, a elaboração e a implementação de políticas públicas comprometidas para a educação escolar prisional voltada para a formação integral desses sujeitos, cientes de seus direitos e deveres, e que, sobretudo, ofereça oportunidades para sua ressocialização (Onofre, 2009). Corroborando com a autora, Ireland (2011, p. 20) afirma:

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo.

Nesse mesmo viés Braga (2012, p. 38) contextualiza que:

Quanto mais a prisão difere da vida livre, mais difícil a adaptação após a vida prisional. A reinserção de uma pessoa no meio social deveres preocupar a sociedade, uma vez que todos os presos - desde que sobrevivam às intempéries da vida prisional - sairão um dia - especialmente no Brasil, onde não se prevê a pena de morte ou prisão perpétua.

Nesse sentido, justifica-se a importância da investigação, uma vez que, a educação e o trabalho assumem papéis essenciais em espaços de privação de liberdade. Visto que ambos oferecem a chance de um olhar alternativo e esperançoso para o mundo, ao contribuir para a formação do senso crítico e principalmente possibilitar alternativas ao egresso no mundo do trabalho. Sem ter a

presunção de esgotar esse estudo, espera-se que a pesquisa contribua para o debate sobre a importância da educação e do trabalho nos sistemas penais, visto que, além de remir a pena, são possibilidades de auxiliar na construção da identidade do interno e na sua ressocialização.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ancorada em pesquisa bibliográfica e documental. O estudo fundamentou-se em autores estudiosos da área e analisou documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação e pela Secretaria de Estado do Justiça e Reintegração Social para construir conceitos-chave como prisão, educação e ressocialização.

Para a coleta de dados realizou-se uma pesquisa de campo abrangendo os CEJAs de: Balneário Camboriú, Blumenau, Chapecó, Curitiba, Florianópolis, Ituporanga, Jaraguá do Sul, Joinville, Mafra, São José, São Miguel do Oeste, Tubarão e Videira. O instrumento utilizado foi um questionário, no qual continha 24 perguntas. Salienta-se que a pesquisa seguiu rigorosamente os preceitos éticos, garantindo o consentimento livre e esclarecido e a confidencialidade dos dados.

A análise de dados desta pesquisa realizou-se por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2011), método que permite a interpretação sistemática e objetiva do material coletado, transcendendo as superficialidades do texto para inferir conhecimentos sobre o contexto de produção das mensagens. O processo foi organizado em três etapas cronológicas: a pré-análise, que consistiu na organização e leitura flutuante do material; a exploração do material, fase de codificação e categorização dos dados em unidades de significado; e o tratamento dos resultados, onde fez-se inferências e interpretações, relacionando os significados identificados ao referencial teórico.

A partir da propositura do estudo e dos dados coletados pensou-se em estruturar estratégias que favorecessem a implantação de cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais catarinenses, por meio do desenvolvimento de um produto educacional, intitulado de Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade. O desenvolvimento deste caderno é um recurso de apoio aos gestores das unidades escolares citadas, para que possam ampliar o acesso à educação aos internos, mas principalmente prepará-los para o convívio social e seu desenvolvimento pessoal, tendo por referência a perspectiva de uma formação integral para os indivíduos

privados de liberdade, preparando-os a refletir sobre suas vidas, suas relações sociais, o mundo do trabalho e sua posição na sociedade.

Considerando, a escassez da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica, a pesquisa inseriu-se na Linha de Pesquisa, de “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, e no Macroprojeto denominado “Organização de espaços pedagógicos da EPT”. Tal inserção foi possível na linha de pesquisa mencionada, uma vez que compreendeu a organização do espaço não formal, neste caso as unidades prisionais, possibilitando o cumprimento do papel social de instituições públicas, com cerne em estratégias pedagógicas que possibilitem a formação integral do estudante, amparado no trabalho. Para Santos (2024), a organização dos espaços pedagógicos assume papel crucial no processo de aprendizagem, impactando na qualidade da educação ofertada, haja vista que um ambiente estruturado, mesmo no cárcere, é capaz de contribuir para criação de espaços mais inclusivos, capazes de reconhecerem a singularidade dos estudantes, promovendo a uma formação mais significativa para os internos, tal como na afirmação de Paulo Freire, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (2023, p. 31).

Com intuito de responder a questão principal de interesse desta investigação a pesquisa orientou-se pelos seguintes objetivos: .

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Pesquisar e desenvolver estratégias para a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica nas unidades prisionais de Santa Catarina, a fim de promover a formação integral dos internos, intentando não apenas a remição da pena, mas também a ressocialização desses sujeitos, ampliando suas oportunidades no mundo do trabalho, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Tecnológica, na tentativa de colaborar para a redução da reincidência criminal e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Realizar pesquisa bibliográfica de literaturas e documental de legislações que tratam da Educação Profissional e Tecnológica, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação em Espaços de Privação de Liberdade e da educação como instrumento de ressocialização.
- Efetuar um estudo sobre as limitações para a organização e implementação de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica, pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos, nas unidades prisionais de Santa Catarina.
- Identificar, a partir da perspectiva dos gestores escolares, os fatores que influenciam a relevância, a eficácia e a continuidade da oferta de qualificação profissional articulados à educação básica nas prisões.
- Diagnosticar os principais entraves institucionais e estruturais que dificultam a ampliação dessas ofertas, de modo a subsidiar o planejamento de estratégias mais integradas e sustentáveis de formação e gestão educacional no contexto prisional.
- Desenvolver e validar um produto educacional no formato de um Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade, considerando aspectos físicos e pedagógicos da realidade catarinense.

O desenvolvimento desta pesquisa surgiu da atuação da pesquisadora na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino, que é responsável pela oferta educacional em espaços de privação de liberdade. A experiência direta com esse contexto evidenciou a necessidade de aprofundar estudos sobre os desafios e possibilidades da educação nesses ambientes, visando contribuir para a formação integral e para a garantia do direito à educação dessa população.

No ano de 2021, a autora foi convidada para trabalhar na Secretaria de Estado de Educação, na Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares, na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, onde encontra-se até o presente momento. A partir dessa oportunidade ela conheceu o público da EJA, ou seja,

jovens, adultos e idosos que não puderam acessar ou concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio por diversos motivos decorrentes de fatores pessoais, familiares, sociais, econômicos, culturais, dentre outros. São pessoas que retornam aos estudos em busca de reunir melhores condições para inserção ou permanência mais qualificada no mundo do trabalho, bem como para ter acesso a outros aprendizados necessários ao exercício da cidadania e cuidado com o bem-estar próprio e familiar. Incluso no universo da EJA, estão os estudantes em situação de privação de liberdade, ou seja, os ingressos do sistema prisional, público alvo da pesquisa e do produto educacional.

As práticas sociais presentes nos espaços de privação de liberdade, impulsionam o aumento da qualidade de vida, restauram identidades, dignificam culturas desamparadas, acionam relações afetivas otimizando o processo de ressocialização. Desta forma, todo ato educativo necessita estimular o desenvolvimento pessoal, na tentativa de mudar o ambiente que está imerso.

Na situação de privação de liberdade as pessoas estão impedidas temporariamente do seu direito de ir e vir, porém estão amparadas por outros direitos legais, sendo um deles a educação. Uma grande adversidade é implementar práticas educacionais relevantes, ao considerar que esses espaços retiram a autonomia dos indivíduos e as práticas sociais libertam e humanizam.

Ao aproximar-se do universo da EJA, a autora defrontou-se com a necessidade emergente de formação, para aprimorar seu conhecimento e seu trabalho, para tal, inscreveu-se no Programa de Mestrado do ProfEPT, na Linha de Pesquisa - A Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, que aborda os processos de concepção e organização do espaço pedagógico, com foco no Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Esta pesquisa divide-se em seis capítulos. O primeiro capítulo, Introdução - contextualiza e delimita o tema, assim como apresenta o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a trajetória da autora e a estrutura do trabalho. O segundo capítulo, Fundamentação Teórica - são discutidos conceitos-chave relacionados à Educação, Trabalho e Sistema Prisional, com destaque para a Educação Profissional articulada à Educação Prisional, e como esses elementos se inter-relacionam no contexto da ressocialização. O terceiro

capítulo, Procedimentos metodológicos - detalha o percurso metodológico adotado na pesquisa, incluindo o delineamento da pesquisa de campo e dos participantes, as técnicas de coleta e análise de dados empregadas. Esse capítulo é essencial para garantir a transparência e a rigorosidade científica da investigação, permitindo a compreensão dos métodos aplicados. O quarto capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos com a análise documental e dos questionários aplicados aos gestores educacionais. O quinto capítulo, "Produto educacional", apresenta a caracterização do produto educacional aqui adotado, descreve com detalhes o processo de construção, aplicação, divulgação e validação do produto educacional. O capítulo final apresenta os resultados e as conclusões deste estudo. Na sequência, após a lista de referências bibliográficas consultadas e citadas ao longo da dissertação, são disponibilizados os anexos e apêndices , que incluem, principalmente, o Produto Educacional elaborado com base na pesquisa realizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta os fundamentos teóricos que subsidiam esta pesquisa. Primeiramente, apresenta-se a EPT no contexto educacional brasileiro, seguida de uma análise do sistema penitenciário e das garantias legais que o cercam, além das especificidades da Educação de Jovens e Adultos nesse panorama. Em seguida, será discutida a interconexão entre educação, trabalho e o processo de ressocialização. Por fim, será apresentado um levantamento bibliográfico que destaca o cenário das produções científicas relacionadas ao tema.

2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES QUANTO À HISTORICIDADE LEGAL E INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Esta seção apresenta um panorama geral da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro, contemplando elementos de sua trajetória histórica e fundamentação teórica. A EPT é abordada em sua complexidade, transcendendo a visão reducionista de capacitação para o mercado de trabalho, ao ser compreendida como uma modalidade que integra trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Por fundamentar-se na oferta de cursos e elaboração de currículos voltados para o trabalho, dimensão que subsidia a existência do homem (Saviani, 2007), não só no aspecto econômico, mas também incorporando princípios éticos, estéticos, sociais, culturais, e entre outros, a EPT é uma peça fundamental para o desenvolvimento estrutural da sociedade brasileira.

A EPT possui papel fundamental nas políticas públicas educacionais por causar significativos impactos sociais, de maneira formativa e emancipatória, e também na forma de organização, estruturação e funcionamento do sistema educacional nacional. Desde a promulgação da Carta Magna Brasileira, em 1988, a educação foi estabelecida como um direito universal, a fim de assegurá-la a todos, independente da idade. A Educação Profissional e Tecnológica foi reconhecida como modalidade de educação, na década de 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas modificações, que inclui a Lei 11.741/08, na qual insere a

educação profissional técnica de nível médio e mantém a oferta de cursos concomitantes e sequenciais. No Capítulo III da referida lei, a Educação Profissional (EPT) é assumida como modalidade de educação, “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008).

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira perpassa por vários contextos históricos ao longo dos anos. Desde o período colonial, cuja necessidade de formação profissional era informal e limitada às atividades agrícolas e artesanais, até o cenário atual. Ribeiro (1992, p. 25) ressalta que no período colonial: “A educação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços que formavam a maioria de população colonial”.

No início do século XX, com o crescimento industrial, a educação profissional, de forma sistemática, ganhou destaque, uma vez que o estado interveio na economia assumindo a industrialização como meta e, conseqüentemente, a preocupação com a qualificação da força de trabalho. Entretanto, essa oferta destinada às classes menos favorecidas, de caráter assistencialista, logo associou-se à formação para o mercado de trabalho visando atender às demandas de uma indústria em ascensão.

A Educação Profissional em uma perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro (Manfredi, 2016, p. 36).

Nesse contexto, a Educação Profissional (Manfredi, 2016) passou por um significativo desenvolvimento com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro², com a finalidade de capacitar operários com conhecimentos técnicos voltados para o setor industrial.

² BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 02 jul. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

Com início da Era Vargas (Sousa e Silva, 2022), surgiu um novo cenário político, econômico, social e educacional, as Escolas de Aprendizes e Artífices passam a ser administradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, assim como a promulgação do Decreto nº 24.558/1934³, com intuito de aumentar a oferta de cursos de qualificação, e pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937,⁴ essas instituições foram transformadas em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissionalizante, para a formação de mão de obra qualificada, além do ensino básico. Tal condição, fez com que a criação dos liceus pudesse inicializar a verticalização da educação profissional, embora seus princípios ainda estivessem fundamentados na base tecnicista.

Com objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento dos trabalhadores, em 1942 foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e logo em seguida o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Neste cenário político, os cursos ofertados tinham curta durabilidade, com intuito de capacitar rapidamente e de forma imediata os trabalhadores.

A criação do SENAI, em 1942, e posteriormente do SENAC e do SENAR assinalam o tipo de especificidade que a forma capitalista de produção, em sua evolução, vai reclamando em termos de profissionalização. Como vimos anteriormente, no caso do SENAI, até estas instituições específicas, portadoras da pedagogia do capital, tem sua função originária deslocada em face da crescente dificuldade de acompanhar as mutações que ocorrem no mundo do trabalho, decorrentes das transformações tecnológicas, e em face do tipo de treinamento e “educação” necessários, decorrentes das formas de organização do processo produtivo. (Frigotto, 2001, p. 171)

No período desenvolvimentista, de Juscelino Kubitschek (1956-1961), de acordo com Souza e Silva (2022), o crescimento econômico baseou-se na indústria, transporte e energia, mas consolidou um capitalismo dependente pela importação de tecnologia. Nesse contexto, a Lei nº 3.552/1959⁵ concedeu autonomia às escolas

³ BRASIL. **Decreto Nº 24.558, de 03 de julho de 1934.** Transforma a inspetoria do ensino profissional técnico em superintendência do ensino industrial, e de outras providências. Rio de Janeiro, 23 set. 1934. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=24558&ano=1934&ato=a660TVU50dRpXT591>. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁴ BRASIL. **Lei Nº378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 13 jan. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁵ BRASIL. **Lei Nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá

técnicas, enquanto a LDB nº 4.024/1961⁶ manteve o ensino técnico vinculado ao secundário, perpetuando o dualismo educacional. O golpe militar de 1964 intensificou a industrialização, levando à Lei nº 5.692/1971⁷, que tornou obrigatório o ensino profissionalizante no 2º grau, visando formar mão de obra para o mercado e restringindo o acesso ao ensino superior. A flexibilização veio com a Lei nº 7.044/1982,⁸ e a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), (Lei nº 6.545/1978⁹) marcou a expansão da educação tecnológica.

Na redemocratização, a LDB de 1996 reservou um capítulo à Educação Profissional. Entretanto, o Decreto nº 2.208/1997,¹⁰ ao regulamentar essa modalidade de ensino, acentuou a separação entre formação geral e técnica, reforçando a ideia de que esta modalidade prioriza objetivos operacionais, limitada à sua visão de desenvolvimento humano e profissional, reiterando seu papel *dual* desde o período colonial. Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que Impulsionada pela ideologia da empregabilidade, essa abordagem transferiu a responsabilidade pelo desemprego para os próprios trabalhadores, colocando a qualificação e a requalificação profissional como a solução apenas para atender a hegemonia do capital. Nesse sentido, afirma Mézáros (2012, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos seus últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do

outras providências. Rio de Janeiro, 16 jan. 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁶ BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁷ BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino os 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁸ BRASIL. **Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 18 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

⁹ BRASIL. **Lei Nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 30 jun. 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

¹⁰ BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

O Decreto nº 2.208/1997 desvinculou os ensinos médio e técnico, isentando os sistemas de ensino da responsabilidade de ofertar a educação profissional, deixando a cargo apenas da rede federal. Essa normativa legal foi revogada pelo Decreto nº 5.154/2004¹¹, que permitiu a integração curricular, defendida por educadores críticos, como forma de superar o dualismo histórico, uma vez que uma formação integrada possibilita uma educação mais democrática e emancipatória. Para Souza e Silva (2022, p. 253), “o Ensino Médio na forma Integrada (EMI) tem sido a bandeira de luta de educadores progressistas que o veem como uma possibilidade de reduzir ou conduzir ao fim da dualidade da educação brasileira”. Entretanto a construção de uma educação unitária, laica, gratuita, de formação técnica e omnilateral transcende o campo estritamente pedagógico, atingindo dimensões ideológicas concernentes à concepção de mundo, as quais se materializam em escolhas epistemológicas e metodológicas no desenvolvimento de propostas educacionais (Ramos, 2010).

Outro marco importante na expansão e valorização da EPT foi a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ocorrida em 2008, expandindo sua oferta e integrando ensino, pesquisa e extensão.

Os IFs tornaram-se instituições com autonomia para criação de cursos e foram equiparados às universidades federais. Tal estrutura contribui para “o desenvolvimento sócio-político-econômico local, regional e nacional do país ao promoverem ascensão social, principalmente por meio da verticalização do ensino, que possibilita formação e capacitação em vários níveis e modalidades” (Souza e Silva, 2022, p. 256).

¹¹ BRASIL. **Decreto Nº5.154, de 23 de julho de 2004**.Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 jul. 2004. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

A promulgação das leis supracitadas, bem como a ascensão dos IFs são tentativas de romper o dualismo histórico na educação. A fragmentação da oferta de ensino está presente na sociedade brasileira desde o período colonial, no qual o ensino propedêutico era destinado à elite e o ensino profissionalizante aos menos favorecidos, ou seja, às classes populares, que quando muito tinham acesso ao ensino profissionalizante de caráter prático, mecânico e manual.

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ciavatta e Ramos, 2012, p. 28).

Em um contexto, no qual a educação profissional seria o reflexo de uma sociedade desigual, fragmentando a oferta educacional em duas realidades distintas, romper esse dualismo requer uma abordagem integradora, como defende Frigotto (2007), articulando a formação técnica e humana, na propositura de uma educação omnilateral.

Sob esta perspectiva afirmam Ramos, Frigotto e Ciavatta:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e a superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Ramos, Frigotto, Ciavatta, 2005, p. 45).

A integração na educação, independente da modalidade, apresenta uma concepção de formação humana que articula todas as dimensões da vida - o trabalho, a ciência e a cultura. Nessa perspectiva, é uma formação centrada nos sujeitos e não a ideologia mercantil subsumida na educação. O propósito central desse projeto formativo consiste em propiciar a compreensão das relações sociais de produção e da dinâmica histórica e contraditória inerente ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, o objetivo final, nesse sentido, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores.

2.2 BASES CONCEITUAIS QUE FUNDAMENTAM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica, quando compreendida sob uma perspectiva crítica e emancipatória, assume um papel que ultrapassa a simples

preparação para o mercado de trabalho. Ela propõe uma formação humana integral, na qual o conhecimento, o trabalho, a ciência e a cultura se articulam de modo indissociável. Essa concepção busca romper com a lógica fragmentada e instrumental da educação, reconhecendo o sujeito como agente histórico capaz de compreender e transformar a realidade social, política e econômica em que está inserido.

Nesse sentido, este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam essa visão crítica da EPT, destacando: a educação omnilateral e a politecnia, que defendem o desenvolvimento integral do ser humano; a formação integral, que integra as dimensões intelectual, técnica, ética e social; e o trabalho como princípio educativo. Esses conceitos compõem o alicerce para pensar uma educação comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.2.1 Educação Omnilateral e Politecnia

O conceito de formação omnilateral, etimologicamente radicado no latim (*omnis*, "todo" + *latus*, "lado"), designa uma concepção de educação que preconiza o desenvolvimento integral do ser humano. Esta perspectiva visa superar a fragmentação do saber, considerando de modo articulado todas as dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, bem como as condições objetivas e subjetivas necessárias para sua efetivação no contexto histórico.

Ramos (2014) afirma que a tríade, trabalho, ciência e cultura, compõem as dimensões da vida no processo educativo. Nesse sentido, o trabalho é entendido tanto em sua dimensão ontológica, como uma atividade eminentemente humana, quanto em sua historicidade como uma prática econômica moldada pelos modos de produção. Já a ciência compreende o conjunto de saberes sistematizados que, de forma contraditória, impulsionam o desenvolvimento das forças produtivas. Por fim, a cultura abrange o universo de valores éticos e estéticos que organizam o pensamento e as normas de conduta de uma sociedade. Reforçando esta ideia de

formação omnilateral que coloca a necessidade do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, Ciavatta e Ramos (2011) argumentam que:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ciavatta e Ramos, 2011, p. 31).

Uma educação omnilateral fundamenta-se na superação da unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e pela lógica do capital. Para Manacorda (2007), essa divisão se concretiza de forma mais explícita quando segrega o trabalho manual e o trabalho intelectual. Assim, as duas dimensões resultantes do homem dividido revelam-se unilaterais: de um lado, o trabalhador manual, identificado com a figura do operário; de outro, o intelectual, que representa a dimensão do pensar e do dirigir

O rompimento da tradição da educação básica, na qual divide o ensino em propedêutico e formação técnica, não é uma tarefa fácil, e não depende apenas da democratização do acesso, e sim de um resgate do princípio da formação humana em sua totalidade aspirando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Frigotto, 2007). O tratamento da educação como um privilégio é reflexo da distribuição desigual do capital.

No entendimento de Mészáros:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa de força ideológica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (Mészáros, 2012, p. 35).

E o autor também argumenta que:

{...} fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária, que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (Mészáros, 2012, p. 45).

A expansão do acesso à educação básica às camadas populares, não ocorreu equitativamente. Analisando o processo histórico de democratização do ensino, constata-se que essa inclusão deu-se de forma precária e segregadora, consolidando, na prática, um modelo de oferta educacional profundamente desigual, que reproduziu, no interior da escola, os cenários sociais existentes. Assim afirma Simões :

A escola de educação básica assumiu, de forma degradada e preconceituosa, a inserção das camadas populares que até então eram excluídas da educação escolarizada, mas fez isso consolidando uma desigualdade de oferta para os diferentes grupos sociais. Essa instituição já se consolida na literatura especializada como espaço de reprodução das classes. [...] Configura-se em um espaço de contradição entre os novos mecanismos de reprodução das relações sociais de produção, que inclui a transformação da escola pública de educação básica em escolas para pobres, e as mudanças de condições dos trabalhadores para a superação da desigualdade social "Simões" (2010, p. 101).

A escola apresenta uma dicotomia: sua expansão foi conquistada pelas lutas populares por igualdade, mas sua estrutura continua reproduzindo desigualdades. Simões (2011) argumenta que o sistema capitalista não se opõe ao acesso à educação — pelo contrário, depende dele. Do ponto de vista econômico, a escolarização em massa atua como um filtro social: quem não tem acesso à formação vê-se excluído do mercado de trabalho. Dessa forma, o que está em voga não é o direito de entrar na escola, mas a resistência em transformar sua função social, que permanece a de manter a dualidade estrutural.

Para Frigotto (2010, p.13) “romper com a dualidade estrutural é equação complexa e não se resolve com reformas só no campo da educação, mas será significativo se resultar de mudanças estruturais na ordem social, econômica e cultural da sociedade”. Para tal, requer um investimento em ciência e tecnologia e de ações como a melhoria das condições socioeconômicas dos estudantes e suas famílias e o aprimoramento da infraestrutura escolar — incluindo recursos pedagógicos e a devida valorização e formação dos docentes.

Sob essa ótica Frigotto (2010) expõe que a integração entre a educação básica universalizada e a formação profissional depende da adoção de uma concepção unitária e politécnica de ensino. O objetivo é oferecer uma educação politécnica, que integre de forma indissociável, cultura, ciência, tecnologia e

trabalho. Por meio desta vertente, a educação é entendida como direito humano e alicerce de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Para Saviani (2007),

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2007, p. 160).

Por conta dos princípios da politecnicidade, Saviani (2003) defende a integração com a educação básica e não apenas a articulação, que representa a perspectiva dual e adestramento, para atender o mercado de trabalho. Trata-se de um desenvolvimento multilateral capaz de promover a compreensão e atuação nos diversos âmbitos do mundo do trabalho.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Saviani, p. 2007, p. 161).

A politecnicidade, enquanto princípio formativo, postula o desenvolvimento indissociável das dimensões manual e intelectual no processo de trabalho. Ela visa assegurar o domínio dos fundamentos científicos que sustentam as diversas técnicas produtivas, baseando-se em princípios essenciais que devem constituir o cerne de uma formação integral. A concepção de politecnicidade Saviani (2003) propõe a integração orgânica entre a formação escolar e o mundo do trabalho, superando a dissociação histórica entre instrução intelectual e atividade produtiva. Saviani objetiva a politecnicidade como uma proposta de findar o paradoxo entre trabalho manual e intelectual.

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, o fato é marcado por uma contradição: como se trata de uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção (Saviani, 2003, p. 13)

A efetivação de uma educação básica universal e politécnica de qualidade é a base para uma formação profissional com novo significado. Ela se opõe à visão

reducionista da formação humana, que tende a fragmentar o indivíduo em dimensões parciais, subordinadas à lógica produtiva do capital, e torna-se uma via de desenvolvimento econômico e de progressiva emancipação dos trabalhadores.

Se, por um lado, a escola atua na reprodução das relações sociais de produção, sustentando a estrutura do sistema, por outro, cumpre investigar o seu papel nos processos de luta e conquista de direitos por parte de indivíduos e grupos, em sua trajetória de desenvolvimento individual e coletivo. Sob o olhar do conceito de hegemonia, a instituição escolar efetivamente reproduz os interesses das classes dominantes; contudo, simultaneamente, é palco de resistências mobilizadas pelos jovens da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a educação omnilateral não se reduz a um ideal abstrato, mas constitui uma exigência concreta de superação da alienação do trabalho e do conhecimento. Para Manacorda:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 2007, p. 87).

Portanto, quando se discute a Educação Profissional e Tecnológica , a omnilateralidade assume papel crucial. Trata-se de garantir que a escola não seja um espaço de adaptação à ordem social vigente, mas sim de construção crítica, capaz de promover nos sujeitos trabalhadores condições de compreensão e transformação de sua realidade.

2.2.2 Formação Integral

A formação integral reforça uma disputa histórica e estrutural na educação brasileira, a tensão entre a universalização do ensino e a seletividade social, que reserva a educação propedêutica voltada às elites, da educação técnica, destinada às classes trabalhadoras. Essa separação gerou uma educação desigual, em que o saber teórico e científico foi reservado aos que detinham o poder econômico e

político, enquanto aos trabalhadores restava o domínio parcial e instrumental do fazer.

Ciavatta (2005) explica que a formação integral deve ser compreendida como um direito de todos, e não como um privilégio de poucos: “Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (Ciavatta, 2005, p. 5)”.

A necessidade da educação básica vincular-se à prática social por meio de todas as dimensões é reconhecer as necessidades dos educandos trabalhadores. A concepção de formação integral torna a educação básica inseparável da formação profissional, e não a mera formação da força de trabalho demandada pelo capital, pensa a educação numa perspectiva emancipatória. Em síntese, almeja erigir o trabalho como princípio educativo, com o propósito de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, integrar a dimensão cognitiva à atividade produtiva e formar trabalhadores para atuarem como dirigentes e cidadãos.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ramos, 2014, p. 86).

Para reiterar as afirmações sobre formação integral Ciavatta (2005) expõe:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2-3).

Saviani (2003) postula que o processo de trabalho deve desenvolver de forma indissociável as dimensões manual e intelectual, partindo do pressuposto de que o

trabalho integra, por natureza, o exercício das mãos e da mente, já que essa separação é um fenômeno historicamente determinado pelo capitalismo.

[...] que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, aos mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social (Saviani, 2003, p. 15).

A formação integral é também um caminho para democratizar o acesso ao conhecimento e possibilitar trajetórias formativas que unam saberes científicos, técnicos e culturais articulando-a com o mundo do trabalho. Essa abordagem supera as tradicionais dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica universalizante e capacitação instrumental.

Para Simões (2010, p. 115) “a articulação entre os dois aspectos do conhecimento é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela”. A educação integrada - aquela que integra trabalho, ciência e cultura - pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Desta forma, limitar a formação ao atendimento de demandas imediatas do mercado é restringir o potencial emancipatório da educação.

2.2.3 Trabalho como Princípio Educativo

Ao adotar o trabalho como princípio educativo, compreende-se que o ser humano é um agente ativo na produção e transformação de sua realidade. Isso significa que ele é o sujeito de sua própria história, capaz de se apropriar do mundo ao seu redor e modificá-lo. Em outras palavras, o trabalho é a principal forma de interação entre o homem, o mundo material e as relações sociais.

Nesta perspectiva Ciavatta e Ramos (2011) descrevem o objetivo do trabalho como princípio educativo como aquele que pode:

proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Ciavatta e Ramos, 2011, p. 31-32).

Saviani (2007) destaca que o trabalho e a educação são atividades exercidas apenas pelo ser humano e essenciais para a construção de sua realidade. Nesse sentido, o trabalho não se reduz apenas a uma atividade econômica, mas, em sentido amplo, define-se como uma prática transformadora, capaz de modificar o mundo exterior. Cumpre ressaltar que a existência humana deriva do seu esforço, desta forma, o homem não nasce pronto, mas se torna homem ao longo de sua vida, ou seja cria sua própria existência, por meio de um processo formativo.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Considerando que o trabalho consiste na ação humana que transforma a natureza, e que por meio dele é produzida a existência humana, é possível compreender que a educação tem por fundamento o trabalho. Diferentemente dos animais que garantem sua existência pela natureza, já o homem produz ativamente suas condições de existência mediante a transformação da natureza, de acordo com as suas necessidades. Dessa compreensão deriva o princípio educativo do trabalho: como atividade teórico-prática, ele introduz a ordem sociopolítica – com seus direitos e deveres – na ordem natural, configurando-se, assim, como fundamento imanente da educação e da organização escolar.

Compreende-se o trabalho como uma característica exclusiva do ser humano. Esta especificidade consiste na capacidade de transformar a natureza a fim de atender às necessidades, ou seja, um processo de apropriação da natureza contrapondo a ordem de apenas adaptação à ela. Nesse sentido, o trabalho constitui-se como atividade humanizadora por excelência, pois através dele o ser

humano converte a natureza em mundo propriamente humano, de sua condição histórica e social. Ferreira (2010) destaca:

A ação humana sobre a natureza, que a transforma, é guiada por objetivos. O trabalho é a característica diferenciadora da ação humana. Por isso, pode-se afirmar que o homem transforma a natureza, transformando-se enquanto homem, pois, ao transformar, torna-se mais humano, hominiza-se e hominiza a natureza. Se é o trabalho que constitui a realidade humana e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando a cultura – criando um mundo mais humano (Ferreira, 2010, p. 135).

Tendo em vista que a formação humana está interligada no período de desenvolvimento da sociedade, ou seja conforme sua necessidade emerge seus modos de trabalho evoluem, alterando assim, as condições e modos de vida dos humanos. Cada modo de produção, ao revolucionar os modos de vida, redefine igualmente as formas de consciência, organização social e, conseqüentemente, os processos formativos dos seres humanos. Dessa forma, a história da humanidade pode ser compreendida como uma sucessão de transformações na maneira pela qual os homens produzem sua vida material e, ao mesmo tempo, constroem sua própria formação (Ferreira, 2011).

É sob esta ótica que a realidade da educação e da escola é estudada na Pedagogia Histórico-Crítica. A sociedade moderna, ao demandar formas de comunicação - particularmente por meio de códigos escritos -, estabelece as condições para a universalização tanto da alfabetização quanto da escola. Esta, por sua vez, estrutura-se em torno do trabalho intelectual e da cultura letrada, tomando o domínio da escrita como base para a organização curricular. Fundamenta-se, assim, na concepção do trabalho como princípio educativo - processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e constrói saberes sistematizados. Isto posto, o desenvolvimento do processo escolar exige que os fundamentos e mecanismos inerentes ao processo de trabalho sejam sistematicamente explicitados no âmbito educativo.

Na sociedade moderna é que a Ciência diz respeito ao conjunto da sociedade, ela se converte em potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo. O domínio da Ciência diz respeito também ao conjunto da sociedade, razão pela qual o currículo da escola elementar pressupõe, além dos dois elementos enunciados, os instrumentos de

expressão desses conhecimentos, ou seja, o domínio da linguagem escrita (Saviani, 2003, p. 12).

Nesse sentido a Politecnia, na propositura de uma formação integral, com cerne no trabalho como princípio educativo, caminha para a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Entretanto, na sociedade capitalista, que generaliza a demanda por conhecimento sistematizado, instala-se uma contradição: “baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção” (Ferreira, 2011, p. 137) .

A formação integral vai além da preparação para o mercado de trabalho, assim, a EPT atua como agente de transformação de trajetórias de vida, propiciando uma ativa e qualificada participação social, ou seja, possui uma concepção de formação omnilateral do sujeito, na qual o trabalho é considerado princípio educativo. Neste contexto, compreende-se o trabalho como a capacidade do homem de intervir na natureza para atender suas carências, dessa maneira é possível alegar que o trabalho adquire centralidade na constituição do ser humano como algo essencial

Destarte, o trabalho como princípio educativo conecta-se com à educação omnilateral, destacando as características da atividade humanizadora. Desenvolver o indivíduo de forma integral é propor uma educação que alcance todos os aspectos da vida humana, isso inclui o desenvolvimento intelectual, físico, mental, cultural, político, científico, tecnológico, moral e profissional.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos ¹²(EJA) é legítima e amparada na ideia que o direito à educação é atemporal, não restrita a idade ou classe social, e, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária. Porém, a EJA tem sido impressa por ações governamentais, que no início

¹² Nesta dissertação a sigla EJA é utilizada para designar a Educação de Jovens e Adultos e Idosos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.

priorizavam a erradicação do analfabetismo, e posteriormente a redução dos níveis de baixa escolaridade. Apesar da sua história ter sido marcada por intervenções políticas, as vulnerabilidades pedagógicas provavelmente ocorreram em decorrência da atuação da hegemonia do capital. Ou seja, a sua trajetória sofreu e sofre determinações do sistema capitalista, distanciando-a do verdadeiro propósito social e emancipatório da classe trabalhadora. Assim afirmam Cabral, Onofre e Laffin (2020, p. 2):

Embora sua história tenha marcas de uma educação política, em termos pedagógicos se sobressaem certas fragilidades, possivelmente decorrentes de um envolvimento para a consolidação hegemônica das dinâmicas do capital, logo, distante de um projeto societário realmente comprometido com a emancipação da classe trabalhadora.

A educação não é um direito que prescreve aos 17 anos de idade. Portanto, não garantir esse direito é penalizar duplamente os sujeitos da EJA, uma vez que esta modalidade de ensino destina-se aos grupos subalternizados da sociedade, em especial à classe trabalhadora. Trata-se de uma vasta parcela da população que historicamente foi – e ainda é – excluída da estrutura educacional dual, fato que contribui para aprofundar o caráter classista inerente à sociedade brasileira. Vieira Pinto (2010, p. 31), em *Sete Lições sobre a Educação de Adultos*, afirma que “a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”, ou seja a instituição escolar, em um sistema capitalista, fundamenta-se num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais. Nesse viés, Coan (2014) também argumenta:

A escola contribui para a superação da visão mítica de mundo, do senso comum formando o educando para assumir função dirigente ou de controle de quem dirige, fornecer uma cultura geral humanística e prepará-lo para atender a funções produtivas da sociedade moderna. Uma escola profissional apenas voltada aos interesses práticos imediatos não democratiza o ensino e apenas perpetua as desigualdades (Coan (2014, p. 54).

Ainda sob a perspectiva da pedagogia hegemônica, Arroyo (2023) expõe:

Dos Outros, dos espaços periféricos, marginalizados em que foram enclausurados veem outros conhecimentos, outros saberes, valores, outras identidades culturais, humanas. Os Outros re-existent alargam a estreiteza do paradigma de humano único, do Nós humanos e os Outros, a diferença, decretação dos inumanos, logo incapazes de participar na produção intelectual, ética, cultural, pedagógica da humanidade. Uma visão abissal, segregadora de humano e de produção intelectual, ética, cultural, pedagógica da humanidade. A história da educação transpassada por essa

dicotomia abissal, sacrificial, do paradigma do Nós, nos poderes humanos e os Outros, a diferença inumana. (Arroyo, 2023, p. 13).

O Estado de Santa Catarina, em 2024, contabilizou 47.622¹³ estudantes matriculados na EJA, divididos entre as redes privada e pública, de acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Neste montante estão presentes as populações pertencentes às mazelas sociais: indígenas, quilombolas, ciganos, populações do campo, pessoas em situação de privação de liberdade, mães solas, população em situação de rua, entre outros em situações de vulnerabilidade. Portanto, pensar em uma oferta pedagógica que tenha como ponto de partida a vivência do jovem, adulto e idoso é estabelecer elos entre o saber popular e o saber científico. À vista disso, Gadotti (2014, p. 18) defende que “valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar “escolarizar” o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente”.

Coan (2014, p. 8) entende a educação como um “processo amplo de formação dos indivíduos e classe e tem papel importante na formação daqueles que pretendem revolucionar as atuais condições históricas objetivas às quais os trabalhadores estão submetidos.” Desta forma, a EPT está vinculada a vários diálogos, incluindo o diálogo com a cultura local, no qual os conhecimentos adquiridos não devem estar descontextualizados, tal perspectiva permite “atrelar a eficácia da ação ao valor de um saber e a aprendizagem à transformação deste saber” (Goudeaux, Poizat, Durand, 2019, p. 27).

O cenário socioeconômico contemporâneo, marcado pelo aprofundamento da vulnerabilidade social, impulsiona um número crescente de jovens a ingressar precocemente no mercado de trabalho. Esse fenômeno, muitas vezes motivado pela urgência da subsistência, acarreta uma interrupção da trajetória educacional, especialmente no Ensino Médio, onde a necessidade de emprego sobrepõe-se à permanência na escola.

Contudo, em um movimento dialético característico das trajetórias de vida da classe trabalhadora, esse mesmo fator econômico que inicialmente promoveu a

¹³ Censo Escolar da Educação Básica - <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>
Acesso em: 20 de set de 2025.

ruptura com os estudos, posteriormente revela-se o impulso central para o retorno à formação educacional. Para Ramos (2010, p. 76) no caso das pessoas jovens, adultas e idosas “o acesso ou retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer”. Os sujeitos da EJA, embora heterogêneos, possuem uma característica em comum, o imediatismo da inserção ou permanência no mercado de trabalho ou o mito da empregabilidade.

Na EJA o trabalho é uma questão de suma relevância, uma vez que “os alunos estão tentando manter seus empregos, seja porque estão procurando se qualificar para conseguirem um, seja porque acreditam que só com educação poderão consegui-lo mais adiante. Mesmo os jovens que nunca tiveram essa experiência atribuem grande importância à escola para conseguirem uma profissão” (Gonçalves, 2012, p. 39). Ressalta-se que o trabalho, sob a perspectiva ontológica, está relacionado ao que é essencial e inerente ao ser humano, aquilo que nos define como seres humanos e a educação é o aproveitamento permanente do potencial humano em prol do desenvolvimento social.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154)

Sob um prisma ontológico, o trabalho é visto como um elemento fundamental e constitutivo do ser social. É por meio dele que a humanidade constrói sua realidade, se autoproduz e estabelece suas relações com o mundo. Vieira Pinto (2010) argumenta que:

Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo (faz a si mesmo homem), cria objetos artificiais e estabelece relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social. Com o progresso e o complicar-se do mundo do trabalho (em número e qualidade dos objetos e procedimentos) a capacidade humana, a princípio geral, difusa e especializada de trabalhar, vai-se diferenciando e especificando. É fundamental assinalar que a diversificação do trabalho é efeito do trabalho social acumulado (conceito da técnica como “fazer o fato”). Por isso, a proposição mais geral da teoria do desenvolvimento social é a seguinte: é o trabalho que transforma o trabalho (cria novas formas de

trabalho - conceito de técnica como invenção, como o “fazer o novo”).
(Vieira Pinto, 2010, p. 72)

O desafio da EJA, ao considerar o trabalho como princípio educativo, é construir um currículo que integre a escolarização básica e a educação profissional e tecnológica. Esse currículo deve formar os sujeitos para a produção de sua existência, por meio da transformação da natureza, resistindo à mera instrumentalização profissional imposta pela lógica excludente do capitalismo. O objetivo é oferecer uma formação que não restrinja o estudante trabalhador à dimensão econômica, garantindo-lhe o direito de se reconhecer integralmente como ser humano.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela - subjetivo e inalienável - à instrumentalidade da formação para o trabalho como um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos (Ramos, 2010, p. 76 e 77).

O Ministério da Educação publicou uma pesquisa, intitulada "A Educação que transforma vidas adultas: um estudo sobre o retorno econômico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil", de autoria de Fabiana de Felício, que investigou o impacto financeiro da EJA na economia brasileira. O documento publicado em 2025, utilizou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e recorreu a quatro indicadores do mercado de trabalho: a renda do trabalho, a probabilidade de estar ocupado, a probabilidade de ter um trabalho formal e a probabilidade de ter uma ocupação de qualidade (Felício, 2025).

Para isolar os efeitos da educação, o estudo usou a metodologia de avaliação de impacto, *Propensity Score Matching*¹⁴(PSM), comparando pessoas que

¹⁴ O *Propensity Score Matching* (PSM) é uma técnica estatística usada em estudos observacionais para criar um grupo de controle artificial e equilibrado, pareando indivíduos de um grupo tratado com indivíduos não tratados de características semelhantes (Portela, Silva e Severino, 2020).

concluíram uma etapa de ensino na EJA com um grupo de controle de indivíduos com características semelhantes (como idade, gênero, raça/cor e região) que não cursaram ou concluíram a mesma etapa no ensino obrigatório.

O estudo demonstrou que a conclusão de etapas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos gera impactos econômicos positivos e significativos, elevando a renda média dos indivíduos (com destaque para um aumento de 16,3% com a Alfabetização e 6% com o Ensino Médio na EJA), aumentando a probabilidade de ter um emprego formal (até 9,4 pontos percentuais). Para Felício (2025, p. 14), “o aumento da renda, da formalidade e da qualidade das ocupações não só melhora a qualidade de vida das pessoas, como também contribui para a produtividade e a redução da pobreza e desigualdade.”

Embora a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enfrente demandas imediatistas e aligeiradas, marcadas por um caráter instrumental e meramente reparador — voltado sobretudo para a elevação do nível de escolarização básica e certificação —, além da perpetuação de uma dualidade educacional que espelha as profundas desigualdades socioeconômicas do país, a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica surge como uma proposta inovadora e desafiadora. Ao articular a formação básica à formação profissional, essa modalidade apresenta-se como uma alternativa capaz de inaugurar um novo paradigma no campo educacional, orientado pela formação integral e emancipatória de jovens, adultos e idosos.

Tratando-se da EJA é imperativo recorrer às contribuições de Paulo Freire, cuja obra constitui um pilar indispensável para qualquer reflexão que se pretenda significativa nesse campo. Freire (2023) propôs uma educação libertadora alicerçada na democracia, “a radicalidade democrática foi sempre uma das suas posições mais firmes e permanentes” (Scoculia, 2019, p. 110). Portanto, é possível perceber que suas escritas fundamentam-se em uma educação como um meio de transformação social, visando à emancipação e à justiça, sendo possível por meio da extinção de uma sociedade exploratória.

No tempo em que destaca-se a figura do oprimido como elemento central na discussão, enfatiza-se a necessidade de denunciar a desumanização imposta pelo

opressor como um meio essencial para promover a emancipação (Freire, 2023). A conscientização sobre a opressão, aliada à resistência à ideologia opressora frequentemente presente na ingenuidade da consciência do oprimido, é essencial para transformar este contexto. Essa mudança é vital para percorrer um caminho capaz de promover uma educação libertadora.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo do opressor e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2023, p.57).

A proposta de formação profissional e tecnológica na EJA, ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico, exige uma reflexão crítica sobre seu diálogo com a abordagem Progressista Libertadora de Paulo Freire. Ambas as perspectivas compartilham o compromisso com a transformação social e defendem uma educação intencionalmente vinculada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Além disso, priorizam metodologias dialógicas e participativas, reconhecendo os educandos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Contudo, embora apresentem convergências em seus propósitos políticos e pedagógicos, as bases filosóficas que sustentam cada abordagem revelam divergências. A Pedagogia Histórico-Crítica crítica a função reprodutora da escola, entendendo a educação como um processo histórico que pode reproduzir ou transformar as estruturas sociais desiguais. Já Freire (1980) centra sua perspectiva na conscientização como ato libertador, enfatizando a superação da opressão por meio da problematização do mundo e do desenvolvimento de uma autonomia crítica. Essas diferenças convergem para potencializar o debate sobre uma prática educacional emancipatória na EJA integrada à formação profissional.

Pensar em uma oferta de EJA integrada à EPT assume especial relevância no contexto das prisões catarinenses. Nesses espaços, a educação não deve ser concebida como mero instrumento de remição de pena, mas como um direito humano fundamental, capaz de promover a dignidade, a autonomia e a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade. É propor uma educação que construa caminhos de emancipação, cidadania e inclusão social.

2.4 EDUCAÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Em 2024 a população brasileira em cumprimento de pena era de 909.594, divididos em 674,543 em celas físicas e 235.051 em prisão domiciliar. No mesmo ano, a população em cumprimento de pena em Santa Catarina contabilizou 30.833 pessoas, distribuídas em 27.373 em celas físicas e 3.460 em prisão domiciliar. Deste valor total 28.714 são do sexo masculino e 2.119 são do sexo feminino. No tocante à taxa de aprisionamento, SC ocupa o 11º lugar no ranking, com o número de 339,7 presos para cada 100 mil habitantes, de acordo com a SENAPPEN.

Já a população catarinense, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 era de 7.610.361 pessoas, distribuídas em 295 municípios. A população carcerária corresponde a 0,35% da população geral do estado. Entretanto, apenas 53 dos 295 municípios catarinenses possuem uma população maior do que a população carcerária do Estado, ou seja, apenas 18% dos municípios catarinenses possuem uma população superior a 27 mil habitantes, e, sendo assim, a população carcerária é superior ao número de habitantes da maioria das cidades do Estado, dado que 82% delas têm menos de 27 mil habitantes em seu território de abrangência.

Ainda de acordo com a SENAPPEN, a população carcerária catarinense, que cumpre pena em cela física, exibe um déficit de 6.043 vagas, ou seja, sua taxa de ocupação é de 128,36%. Assim como o Brasil, Santa Catarina também apresenta um número inferior de vagas relacionadas à demanda da população carcerária.

Vale ressaltar, porém, que o aumento do número de pessoas aprisionadas não foi acompanhado por um aumento da mesma ordem do número de vagas no sistema penitenciário. Permanece o crônico problema da superlotação que agrava as condições de vida, cada vez mais fragilizadas no interior dessa instituição (Onofre, 2016, p. 45).

O déficit no sistema prisional desdobra-se em insuficiência de espaços físicos, gerando problemas de segurança, mas principalmente dificultando a ampliação e o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho e à

educação. O cenário carcerário catarinense, não difere do panorama nacional definido por Wacquant (1999) como:

O sistema penitenciário brasileiro acumula com efeito as taras das piores jaulas do Terceiro Mundo, mas levadas a uma escala digna do Primeiro Mundo, por sua dimensão e pela indiferença estudada dos políticos e do público: entupimento estarrecedor dos estabelecimentos, o que se traduz por condições de vida e de higiene abomináveis, caracterizadas pela falta de espaço, ar, luz e alimentação (nos distritos policiais, os detentos, freqüentemente inocentes, são empilhados, meses e até anos a fio em completa ilegalidade Wacquant (1999, p. 07)).

Não obstante, a prisão seja, conforme Foucault (2014, p. 223), “a forma geral de uma aparelhagem para tornar indivíduos dóceis e úteis, por meio de um trabalho preciso sobre seu corpo”, tornando-se a prática punitiva característica da sociedade moderna, as contradições evidenciam uma instituição falida, por sua ineficácia na reforma dos indivíduos, ainda que indispensável ao sistema da sociedade disciplinar. Para Foucault (2014, p. 224), “conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E entretanto não “vemos” o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão”. Entretanto, ainda que legítima como sanção penal, não deve significar a violação de direitos humanos, como a educação e trabalho.

A instituição da prisão, delimitada para o encarceramento massivo, dificilmente desvincula-se de seu caráter punitivo em prol de sua natureza purificadora, o que gera questionamentos sobre seu papel na recuperação da dignidade do encarcerado. Ainda assim, há que se considerar o papel da educação prisional frente aos inúmeros desafios relacionados à segurança pública, tal como no entendimento de Onofre e Julião (2013), de que:

A função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado. Apesar das dificuldades postas pela convergência da lógica da segurança e da lógica da educação, nossa aposta é a de buscar caminhos para que a instituição prisão se torne uma instituição educativa (Onofre; Julião, 2013, p. 63-64).

É importante conceber as prisões como instituições sócio educativas, nas quais as pessoas na situação de privação de liberdade estão cumprindo pena, em decorrência de um delito cometido, todavia, o direito à educação, entre outros fundamentais, deve ser preservado. Portanto, salienta-se que reconhecer a educação em prisões não significa educação de prisioneiros, e sim a educação de um sujeito de direito, um ser humano.

2.4.1 Educação Prisional e sua garantia legal.

Os sujeitos privados de liberdade, assim como quaisquer outros, têm direito à educação. No âmbito internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁵, de 1948, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação. O objetivo da Declaração é fazer o enfrentamento a uma série de injustiças sociais que assolam populações mundo afora, em prol do desenvolvimento da pessoa e do fortalecimento do respeito aos direitos humanos, como direito universal que também se aplica portanto aos encarcerados.

Ainda na esfera internacional, o documento Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos¹⁶, de 1957, aprovado pelo Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), também prevê a oferta educacional, nos espaços de privação de liberdade, tal como descrito na regra 104: “a educação de analfabetos e jovens reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração prisional especial atenção” (ONU, 1957, p. 32).

A Declaração de Hamburgo¹⁷, aprovada durante a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), representou um marco significativo para o avanço dos direitos educacionais das pessoas privadas de liberdade em âmbito internacional. Reconheceu a educação no sistema prisional como parte integrante do direito à educação de jovens e adultos em todo o mundo.

Considerando as normativas nacionais, a garantia legal da educação, conforme já mencionado, está prevista pela Lei Maior. Porém, outros preceitos legais corroboram a prerrogativa soberana.

A educação escolar ofertada em unidades prisionais está inserida na

¹⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 10 abr. 2025.

¹⁶ _____. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos** 1957. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

¹⁷ Brasília: Unesco, 2004. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, jul. de 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 10 abr. 2025.

modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 37, que a EJA é destinada às: "pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996). Essa previsão reforça o compromisso do Estado com a inclusão educacional e a redução das desigualdades no acesso ao conhecimento. Além da LDB, a Lei de Execução Penal, promulgada em 1984, nos Artigos 17 a 21, prevê a educação no sistema prisional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005 aprovada pelo Congresso em 2014, com duração de 10 anos e prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei Nº 14.934/2024¹⁸, estabeleceu - na Meta 09, Estratégia 9.8 - a garantia da "oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração" (Brasil, 2014). Assim como - na Meta 10, na Estratégia 10.10 - prevê a oferta de educação básica articulada à educação profissional destinada às pessoas privadas de liberdade.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução Nº 2, de 19 de maio de 2010, aprovou as Diretrizes Nacionais para Educação em Prisões. Esta define normas para a oferta de educação básica e profissional em unidades prisionais, incluindo: organização curricular flexível, formação específica de professores, avaliação diferenciada e reconhecimento de saberes prévios.

No entanto, o sistema prisional brasileiro, assim como as estruturas de justiça e segurança pública, possuem uma organização predominantemente estadual. Essa configuração concede aos governos estaduais autonomia para implementar políticas públicas de educação escolar no âmbito carcerário.

No plano normativo estadual, como premissa maior, está a Constituição do Estado de Santa Catarina, que garante a educação a todos, "promovida e inspirada nos ideais da igualdade, da liberdade, da solidariedade humana, do bem-estar social e da democracia, visando ao pleno exercício da cidadania" (Santa Catarina, 1989).

¹⁸ _____ . **Lei n.º 14.934**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, de 25 de julho de 2024. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2024-07-25;14934.htm>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Assim como na esfera nacional, Santa Catarina, por meio da Lei Nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, publicou o Plano Estadual de Educação (PEE-SC), que estabelece, na Meta 8, o aumento da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, e na Meta 10, a Estratégia 10.12 propõe a expansão da oferta de educação de jovens e adultos integradas à educação profissional para os sujeitos privados de liberdade em instituições penais e socioeducativas.

A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social, em 2017, lançou o Plano Estadual de Educação em Prisões, documento dividido em 18 capítulos. O referido documento objetiva favorecer o acesso ao processo de escolarização formal para homens e mulheres privados de liberdade, com intuito de exercerem os direitos da cidadania, dispondo das oportunidades oferecidas na sociedade.

Em maio de 2024 o Conselho Estadual de Educação emitiu a Resolução Nº 22, que dispõe sobre as diretrizes operacionais para a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina e aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em Santa Catarina.

Essas legislações garantem a oferta educação básica e educação profissional e tecnológica em prisões, visando à ressocialização e o cumprimento do direito humano à educação. Apesar disso, ainda há desafios na efetiva implementação dessas políticas.

2.4.2 Da Assistência Educacional e Remição de Pena nos Espaços de Privação de Liberdade

A Lei de Execução Penal ampara as pessoas sob custódia do sistema de justiça criminal, e prevê a pena não apenas como punição, mas como oportunidade de reconstrução da vida em sociedade. Artigo. 1º “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” (Brasil, 1984). Em seu artigo 11, a LEP estabelece seis formas de assistência destinadas aos

apenados: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, que configuram-se como instrumentos essenciais à garantia da dignidade humana das pessoas privadas de liberdade. Cada forma de assistência possui sua própria seção, na lei supracitada. A educação está prevista na seção V, abrangendo dos artigos 17 ao 21.

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

§ 1º O ensino médio e a educação profissional serão implementados, de acordo com as diretrizes e bases da legislação específica, visando à formação para o trabalho e ao pleno desenvolvimento da pessoa.

§ 2º O ensino poderá ser ministrado em regime de convênio com entidades públicas ou particulares, que se proponham a colaborar com o Estado na educação do preso e do internado.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em níveis de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, com a colaboração de entidades públicas ou particulares, devendo o trabalho prisional ser compatível com as aptidões e condições pessoais do condenado.

Art. 20. As atividades educacionais poderão ser complementadas por cursos especiais de formação e aperfeiçoamento técnico, inclusive por meio de ensino à distância.

Art. 21. O estabelecimento penal deverá contar com biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984).

As assistências previstas na Lei de Execução Penal têm como um de seus propósitos prevenir a reincidência criminal, por meio de ações orientadoras e formativas promovidas pelo Estado durante o período de reclusão. Fundamentada nesses preceitos, a legislação define diretrizes que reconhecem a assistência educacional como uma estratégia para a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade.

Para tanto, a LEP, em suas disposições e atualizações, estabelece de forma obrigatória a oferta de escolarização nos níveis fundamental, médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA) às pessoas privadas de liberdade. Além disso, prevê a implementação da educação profissional e tecnológica, tanto nas formas de formação inicial como cursos técnicos, autoriza a utilização do ensino a distância e a manutenção de bibliotecas nos estabelecimentos penais. Para Torres (2019), essas ações educativas devem ser articuladas com as administrações estaduais e municipais de educação, integrando-se ao sistema de justiça ou à gestão penitenciária, de modo que possam também contribuir para a remição da

pena e para a formação integral dos custodiados. Viana (2017) define remir pena como:

Reduzir o tempo da condenação com base no trabalho realizado pelo apenado (a cada três dias trabalhados, um dia de pena é remido) e/ou nas atividades de estudo por ele desempenhadas (cada 12 horas de frequência escolar, divididas em pelo menos três dias, dão direito à remição de um dia de pena). (Viana, 2017, p. 103).

Além do tempo remido por frequência escolar, fica assegurado o acréscimo de 1/3 (um terço) ao tempo total a remir em função das horas de estudo nos casos de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena.

Entretanto, a remição pelo estudo não estava prevista na redação original da LEP, apenas com a promulgação da Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou dispositivos da Lei de Execução Penal, a educação passou a ser equiparada ao trabalho para fins de remição de pena. Com o decorrer dos anos, novas interpretações do Poder Judiciário acerca da referida alteração legislativa ampliaram as possibilidades de remição de pena por meio da leitura e produção de resenhas. Nessa perspectiva, reconhece-se o direito do leitor privado de liberdade à redução de quatro dias de pena para cada obra lida e resenhada, respeitado o limite máximo de quarenta e oito dias por ano, conforme estabelece o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2021).

Essa mudança representou um avanço ao reconhecer o valor formativo e social da educação no contexto prisional, conferindo-lhe maior prestígio e visibilidade entre as pessoas privadas de liberdade e fortalecendo sua função como instrumento de ressocialização e dignificação humana.

2.4.3 A Educação Prisional sob a ótica da Educação Popular

Refletir sobre a Educação Prisional sob a perspectiva da Educação Popular é reconhecer o direito de aprender sob todas as dimensões da formação integral e como possibilidade de reconstrução de trajetórias de vida. Nos espaços de privação de liberdade, a educação se confronta com a contradição de existir em meio à lógica punitiva e disciplinadora do cárcere.

A prisão, enquanto instituição responsável por aplicar técnicas correcionais, busca corrigir e reeducar seus tutelados – os grupos mais vulneráveis e estigmatizados da sociedade – de acordo com os pressupostos sociais dominantes. Paralelamente, sua função social é crucial para a criminalização e a segregação das classes populares. Dessa forma, a prisão deixa de ser apenas um instrumento de punição para se tornar um mecanismo de controle social funcional a uma lógica econômica excludente.

Nas palavras de Onofre (2007),

Os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida. Ideologicamente, como os “pobres”, são jogados em um conflito entre as necessidades básicas vitais e os centros de poder e decisão que as negam. São, com certeza, produtos da segregação e do desajuste social, da miséria e das drogas, do egoísmo e da perda de valores humanitários. Pela condição de presos, seus lugares na pirâmide social são reduzidos à categoria de “marginais”, “bandidos”, duplamente excluídos, massacrados, odiados (Onofre, 2007, p. 12).

O processo de ingresso no cárcere promove uma ruptura identitária imediata Goffman (1974), no qual o sentenciado é despojado de seus bens pessoais — desde suas roupas até seu nome, substituído por um número —, símbolos de seu pertencimento social. Nesse momento, as identificações anteriores são suprimidas para dar lugar à completa submissão aos parâmetros impostos pela instituição.

O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. Na linguagem exata de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu. O seu eu é sistematicamente, embora não intelectualmente, mortificado. Começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral, uma carreira composta pelas progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele (Goffman, 1974, p. 24).

Na educação popular esses sujeitos encontram um contraponto aos processos de destituição identitária. Ao protagonizarem práticas sociais que afirmam identidades positivas e constroem projetos de vida capazes de resgatar sonhos, esperanças, talentos e habilidades, os educandos passam a se reconhecer como sujeitos detentores de experiências e saberes.. Essa reconstrução revela à esses sujeitos que não estão limitados e nem reduzidos ao artigo do código criminal que determinou seu encarceramento. Conseqüentemente, “a educação popular é muito potente, no sentido de contribuir para que esses sujeitos façam a leitura crítica do

contexto sócio-histórico e cultural em que vivem” (Onofre, Fernandes e Godinho, 2019, p. 468).

A escola, como instituição destinada à socialização e à preparação dos educandos para a vida em sociedade, possui uma natureza ambígua. Embora historicamente utilizada pelas classes dominantes como instrumento de reprodução do *status quo*, esse uso não depõe contra seu potencial transformador, de oportunizar às classes populares apropriar-se de conteúdos e instrumentos necessários a sua emancipação (Saviani, 2008).

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (Saviani, 2008, p. 25-26).

Nesse contexto, a educação popular emerge como antítese a essa lógica de dominação, constituindo-se não como uma prática para, mas com as classes populares. Seu objetivo é, portanto, reorganizar as estruturas sociais, políticas e econômicas injustas, fomentando uma nova cultura que combata as opressões instituídas e fortaleça a autonomia e o protagonismo popular na luta pela superação das desigualdades. Segundo Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 4): “nessa perspectiva, não seria possível pensar os sujeitos da educação como objeto da ação do educador ou educadora nem objeto de políticas públicas elaboradas à revelia da participação e das leituras de mundo de educandos e educadores”.

Assim, ao adentrar o cárcere, a Educação Popular propõe reconhecer o potencial humano e transformador de cada educando, compreendendo que a prisão não extingue a condição de sujeito, tampouco o direito de sonhar, refletir e aprender e os reconhece como sujeitos históricos em processo de conscientização.

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Freire, 2023, p. 40-41).

Na perspectiva da Educação Popular, o diálogo é o eixo central desse processo. Freire (2023) afirma que,

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 2023, p. 115).

Entretanto, a educação dialógica, para Godinho, Julião e Onofre (2020) não limita-se a uma conversa aleatória, ela necessita de uma interação, entre educador(a) e educandos constitui um exercício profundo de problematização. Nesta concepção, a educação é a contramão da “educação bancária” definida por Freire (2023, p. 80), como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante”.

Por meio desse diálogo, investigam-se criticamente as múltiplas dimensões — históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas — que convergem para explicitar as contradições do mundo e os modos desiguais de existir nele. É nesse sentido que a concepção freiriana entende a educação como de libertação humana, a problematização do mundo e da própria existência e emancipa os sujeitos ao desnaturalizar os mecanismos de opressão que perpetuam sua subjugação pelas classes dominantes.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização em suas relações com o mundo (Freire, 2023, p. 94).

A escola organizada nos espaços de privação de liberdade, deve apresentar um espaço pedagógico relevante. Uma vez que as salas de aula, mesmo inseridas em instituições prisionais, não devem ser vistas com uma extensão ergástula, e sim ambientes que favoreçam a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento. Enfatiza Onofre (2009, p. 71) “a prisão se constitui em espaço de normas rígidas e que não permite liberdade plena de expressão e decisão, mas a sala de aula pode oferecer oportunidades de reflexão, espaços de escolhas e de tomada de consciência”.

O espaço escolar carcerário traz componentes comuns aos escolares, porém

apresenta suas peculiaridades, mesmo assim, é ele que origina o sentimento de transformação na realidade precária do universo do cárcere, desde que a oferta de experiências e de aprendizagens façam sentido para a vida do interno no momento de privação de liberdade e no seu retorno ao convívio social (Onofre, Fernandes e Godinho 2019).

A Educação Prisional sob a ótica da Educação Popular reafirma o papel da escola como espaço político de humanização e transformação. Inspirada na pedagogia freiriana, ela propõe formar sujeitos críticos, conscientes e autônomos, mesmo em ambientes de cerceamento.

Mais do que um direito legal, a educação no cárcere é um ato ético e político, que restitui a palavra, a dignidade e a esperança aos sujeitos historicamente marginalizados. Nas palavras de Godinho, Julião e Onofre (2020):

Contribuir para que “essa gente” se reconheça como ser humano e, portanto, sujeito de direitos indispensáveis a uma vida digna, em vez de assumirem o estigma de “bandido” ou “monstro”, é um compromisso e um desafio centrais da educação popular em contextos de privação de liberdade. Nessa direção, problematizar os processos de criminalização dos pobres é um dos exercícios rumo à ampliação da consciência em contextos de privação de liberdade (Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 20).

É nesse “entre” — no diálogo entre o saber popular e o saber escolar, entre a prisão e a liberdade — que a Educação Popular encontra seu sentido mais profundo: educar para libertar, mesmo em meio às grades.

2.5 EDUCAÇÃO, TRABALHO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DA REMIÇÃO À RESSOCIALIZAÇÃO

Nesta seção apresenta-se uma abordagem sobre a educação, trabalho, qualificação profissional, remição de pena e ressocialização compreendidos como elementos centrais das práticas formativas desenvolvidas em contextos de privação de liberdade. A oferta da escolarização integrada aos cursos de qualificação profissional e a inserção em atividades laborais representam instrumentos de valorização pessoal e de ampliação das oportunidades de reinserção social.

O Tribunal de Contas de Santa Catarina, em 2020, realizou um levantamento no sistema prisional catarinense, e apontou dados como: a diminuição de 29,7% da

taxa de reincidência criminal, para os internos que tiveram assistência educacional, redução de 18,1%, para aqueles com assistência ao trabalho, e de 30,7% àqueles que obtiveram os dois concomitantemente (Santa Catarina, 2020). Mediante isto, observa-se a importância da participação dos internos em uma oferta educacional articulada ao trabalho, uma vez que a falta de qualificação para o trabalho e a baixa escolaridade são problemas vinculados ao encarceramento e à reincidência. Conforme levantamento de Julião (2007, p. 33):

É importante salientar que embora a realidade política e administrativa do sistema penal brasileiro seja diversa, em contraposição, a realidade de seu interno penitenciário é bastante homogênea. Em sua maioria são pobres, negros (afro-descendentes), com pouca formação escolar, e que estavam desempregados quando foram presos e viviam nos bolsões de miséria das cidades.

A remição da pena pela via da educação e do trabalho, prevista na legislação brasileira, consolidou-se como mecanismo jurídico de incentivo à participação dos internos em atividades formativas e laborais. Contudo, ainda que cumpra papel relevante, a ênfase exclusiva nesse aspecto pode reduzir a educação e o trabalho a meros instrumentos de redução do tempo de encarceramento, afastando-os de sua função maior: a formação integral do sujeito.

Na sequência, busca-se apontar caminhos para superar uma visão meramente utilitarista, situando a educação e o trabalho como instrumentos de ressocialização e de prevenção da reincidência criminal, em consonância com os princípios de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

2.5.1 A Educação e o Trabalho como Direito de Emancipação

A educação é um assunto consolidado juridicamente, com ou sem a privação de liberdade, que reconhece a diversidade dos sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos. Dessa forma, a educação oferecida no contexto prisional, enquanto uma forma de educação básica para jovens, adultos e idosos, precisa adotar uma abordagem política e pedagógica que considere as particularidades, especificidades e características dos indivíduos encarcerados. Entretanto, como instituir uma oferta educacional significativa à estes sujeitos cuja única demanda é a liberdade?

A educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão. Enredada na contradição de punir e oferecer uma perspectiva às pessoas que não escolheram estar ali e que, para uma parcela dentre eles, já preparam sua saída e suas próximas

vitórias ou vinganças, a educação na prisão raramente é acolhida como uma oportunidade (Maeyer, 2013, p. 35)

Cabe à educação, nos ambientes prisionais, promover uma formação integral do cidadão, capaz de transcender a condição de vida no cárcere. Onofre (2015, p. 243) afirma que “a educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade têm evidenciado a possibilidade de se construir a escola nas prisões enquanto espaço diferenciado das prerrogativas carcerárias”.

Nesse sentido, impõe-se o desafio de pensar a educação prisional tendo por referência práticas educativas capazes de proporcionar formação omnilateral e a ressocialização dos sujeitos educandos. Conforme Oliveira (2022, p. 122), o papel principal da educação no ambiente carcerário é “desenvolver e mobilizar internos aprisionados para que, desta forma, eles possam se conscientizar de que a educação é um dos caminhos de recondução e reintegração capaz de torná-los cidadãos com possibilidades de mudar sua própria história”.

Arroyo (2023) complementa essa visão ao afirmar que o processo educativo deve reconhecer as trajetórias de vida dos sujeitos oprimidos, compreendendo a educação como prática social que contribui para a reconstrução das identidades e das relações humanas. Assim, o espaço prisional pode se tornar também um espaço educativo de ressignificação e de emancipação.

A afirmação re-existente dos Outros como humanos nos obriga a reconhecer e aprender com seus percursos de humanização, com suas pedagogias - pedagogia dos oprimidos. Obriga-nos a perguntar-nos em que outras matrizes pedagógicas se formam e se afirmam humanos: no trabalho, na luta pela terra, pelo território, por preservar suas memórias e identidades, na pluralidade de formas de resistências por emancipação, por recuperar as humanidades roubadas. Reconhecer essas outras matrizes históricas de afirmação/formação humana esquecidas, secundarizadas nos humanismos pedagógicos hegemônicos (Arroyo, 2023, p. 144).

Além da educação, outro fator significativo nos espaços de privação de liberdade é o trabalho prisional, garantido pela Lei de Execuções Penais. Ainda que criado inicialmente com efeito punitivo e vinculado à ideia de castigo, com o avanço da sociedade, o trabalho passou a ganhar notoriedade como fator de ressocialização. Destaca-se que o preso trabalhador não está submetido à regulamentação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), privando-o de direitos como férias e 13º salário. Embora sejam garantidos os benefícios da Previdência

Social — inclusive por acidente de trabalho —, a ausência de recolhimento contributivo inviabiliza a contagem do período para aposentadoria. Contudo, direitos fundamentais como a jornada máxima de oito horas e o descanso semanal remunerado permanecem assegurados (Estanislau, Morais, 2017). No tocante a remuneração seu trabalho é reconhecido, Julião (2011, p. 197) destaca que:

Atualmente, o trabalho prisional está previsto na Lei de Execuções Penais, garantindo ao detento uma remuneração mínima de $\frac{3}{4}$ do salário mínimo vigente no país, a redução da pena (remição) e um depósito em caderneta de poupança individual (pecúlio) retirado de parte do salário. O trabalho prisional nos dias de hoje passou a representar, em tese, uma possibilidade para a reintegração do preso à sociedade no momento em que ele reconquistar a liberdade.

No cenário prisional, portanto, o trabalho deve ter uma finalidade educativa e produtiva. Entretanto, a realidade carcerária brasileira desrespeita as legislações para a execução da pena. Em vez de garantir essa oportunidade a todos os detentos, o trabalho no cárcere acaba se tornando um privilégio concedido a um grupo muito reduzido, o que gera desigualdades e contraria os princípios fundamentais da LEP. Ainda assim, nos casos em que ocorre, há que se questionar a forma como o trabalho prisional é realizado, pois, conforme a análise de Lemgruber (1999),

o trabalho (no cárcere) é invariavelmente manual e não oferece qualquer atrativo, sendo caracterizado pela monotonia e repetição. (...) Não há, desse modo, o menor interesse em ensinar ao preso ofícios que lhe possam valer no mundo livre. Não há o menor respeito à sua pessoa, na medida em que permite a exploração da mão de obra cativa. Não há qualquer empenho em estimular o gosto pelo trabalho, se considerada as tarefas oferecidas e a correspondente remuneração (Lemgruber, 1999, p. 144).

Convergindo com Lemgruber (1999), Maeyer (2013) expõe,

Trabalho e formação profissional são atividades raras na prisão e que nem sempre são bem distintas. Muito frequentemente, em nome da formação profissional, empregam-se os detentos por um salário pífio em um trabalho repetitivo que não comporta nenhuma dimensão de formação profissional, mesmo informal. Raramente há aprendizagem pelo trabalho. Há subcontratação com único benefício das empresas privadas. O resultado disso é que o detento continuará a ver o trabalho como algo sistematicamente doloroso, pouco valorizado e verá, na organização geral, apenas uma injustiça a mais. A organização do trabalho não concorre para valorizar as aprendizagens: os momentos do dia consagrados à educação são frequentemente os mesmos que os do trabalho, com a única diferença de que, mesmo mal pagos, estes últimos permitem algum tipo de benefício intramuros, além de poder enviar dinheiro à família (Maeyer, 2013, p. 37).

O trabalho (Saviani, 2007) é compreendido como um elemento central na

formação humana, uma vez que é a partir dele que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. No contexto prisional, ele é obrigatório ao condenado à pena privativa de liberdade, como mecanismo de compensação social, na medida de suas aptidões e capacidade. Entretanto, as unidades prisionais brasileiras “descumprem as determinações básicas legais estabelecidas para a execução penal, não havendo oferta para todos, funcionando como garantia de privilégio para uns poucos eleitos pelos agentes operadores da execução penal” (Julião, 2011, p. 211). Para o autor, além da finalidade de tirar os internos do ócio, o trabalho prisional também se caracteriza como adição à produção de bens e serviços.

Embora a LEP, em seu Art. 28, determina que o trabalho da pessoa privada de liberdade deve possuir finalidade educativa e produtiva, a prática revela uma distância significativa entre o princípio legal e a realidade observada nas unidades prisionais.

Antes de mais nada o trabalho prisional passa a ser considerado meio de gerar riqueza, diminuindo os custos operacionais do sistema penitenciário. Espera-se que sirva, também, para manter o preso ocupado, evitando o ócio, desviando da prática de atividades ilícitas: funcionando neste caso como uma espécie de “terapia ocupacional”. Mais recentemente, passou a ser julgado parte dos chamados “programas de tratamento” visando preparar o preso para o retorno à vida livre (Lemgruber, 1999, p. 113).

No estado de Santa Catarina a SEJURI informou que cerca de 30% da população carcerária do estado está envolvida em atividades laborais remuneradas (Santa Catarina, 2025). Deste montante, 12,96% da população prisional está vinculada a atividades laborais na iniciativa privada (Brasil, 2025). Ainda de acordo com a Secretaria de Estado de de Justiça e Reintegração Social de SC,

A contratação de presos é regulamentada pela Lei de Execuções Penais e apresenta diversas vantagens. Entre elas, a não incidência de encargos sociais como FGTS, aviso prévio, indenização adicional, férias + 1/3, 13º salário, salário-paternidade e INSS. Além disso, as empresas que instalam oficinas dentro das unidades prisionais podem ser beneficiadas com isenção de IPTU, aluguel de espaço, energia elétrica e água, dependendo da atividade desenvolvida (Santa Catarina, 2025).

Para o setor privado, essa parceria representa vantagens econômicas substanciais, uma vez que o Estado arca com infraestrutura, energia, água e segurança, enquanto os custos de produção são drasticamente reduzidos. Esse

arranjo cria um modelo em que o sistema penitenciário se converte em fonte de mão de obra barata, legitimado por um discurso de ressocialização que, na prática, serve à lógica produtiva e de acumulação capitalista.

Sob uma perspectiva teórica, essa realidade confirma o que Foucault (2014) descreve como a função disciplinar da prisão: a fabricação de corpos dóceis, úteis e produtivos. Para Manacorda (2007, p. 69-70) a produção da atividade humana como trabalho alienado é “a pretensão dos capitalistas de que os operários permaneçam sempre num mínimo desfrute da vida e se comportem como puras máquinas, o que levaria a um puro embrutecimento, que por si tornaria impossível aspirar a uma riqueza, mesmo que exclusivamente de forma geral”. O sistema penal, portanto, não apenas pune, mas organiza economicamente a obediência, integrando a prisão à racionalidade do mercado. Saviani (2005) argumenta que:

De premissa objetiva para a libertação geral da humanidade do jugo das necessidades materiais, o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle (Saviani, 2005, p. 21).

Diante desse contexto, é necessário construir o papel do trabalho prisional, resgatando sua função formativa e educativa em consonância com os princípios da formação integral. Assim, o trabalho, em seu sentido mais pleno, deve deixar de ser apenas meio de remição de pena para tornar-se instrumento de libertação e ressocialização, em diálogo com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Popular. “Trabalho que, para nós, transcende a tarefa acadêmica para inserir-se na tentativa de entender e desvendar a realidade, como mecanismo de poder transformá-la” (Frigotto, 2001, p. 32).

2.5.2 Qualificação Profissional em Unidades Prisionais de Santa Catarina

Os cursos de qualificação profissional, também denominados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), conforme o Ministério da Educação, têm como finalidade preparar o indivíduo para a vida produtiva e social, possibilitando a inserção ou reinserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica,

determina que a formação profissional deve integrar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, favorecendo o desenvolvimento de competências que garantam a inserção, a permanência e a progressão dos cidadãos.

Art. 12. Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO. 6 § 1º Os cursos de qualificação profissional, considerando a aprendizagem profissional, respondem à comprovação da necessidade de formação metódica para o exercício das ocupações profissionais a que se referem, excetuadas as simples instruções de serviço (Brasil, 2021).

Para além da fundamentação jurídica dos cursos de qualificação profissional, devem ser entendidos não apenas como uma estratégia de inserção laboral, mas como um processo formativo permanente, alinhado às necessidades da sociedade e ao desenvolvimento humano integral.

Tratando-se de indivíduos em cumprimento de medida de privação de liberdade, é necessário refletir sobre formas de atendimento educacional a partir da organização de seus espaços e tempos. Uma vez que, a supressão da liberdade reduz o indivíduo a um ser passivamente ajustado às imposições externas. Privado do direito de questionar, ele sacrifica sua autonomia crítica e criadora. Dessa forma, a restrição da liberdade não apenas controla, mas também impede o desenvolvimento pleno da condição humana, afirma Freire (1983).

Portanto, incluir a oferta de cursos de qualificação profissional, articulados à EJA, é uma tentativa de democratização do ensino, ou seja, é fazer com que os internos das Unidades Prisionais Catarinenses tenham condições de compreender e assumir o controle sobre sua própria história com objetivo de transformá-la. Sendo que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação de reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2023, p. 93).

Para tal, é necessário que os cursos ofertados possuam “a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de

seus conhecimentos e valores” (Gevaerd; Oliveira, 2010, p. 90), uma vez que a educação pressupõe o entendimento de suas conexões com a sociedade.

No contexto das políticas públicas brasileiras, destaca-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, como política estruturante da expansão da Educação Profissional e Tecnológica. O Programa tinha como objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Tecnológica – qualificação profissional e técnicos, ampliando as oportunidades educacionais e de inserção no mundo do trabalho de jovens e adultos” (Brasil, 2025).

A partir de 2013, quando foi firmada parceria entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, foi instituído o PRONATEC Prisional, com o objetivo de garantir o acesso de pessoas privadas de liberdade e egressos do sistema prisional a cursos de qualificação profissional gratuitos (Brasil, 2017).

Em Santa Catarina, no ano de 2023, foi realizado novo mapa de repactuação do PRONATEC, o qual foi reiterado e tratado sobre o repasse financeiro realizado pelo Ministério da Justiça (MJ) para o Ministério da Educação, visando aplicar a oferta remanescente incluindo para o regime fechado/semiaberto as vagas destinadas aos egressos do sistema prisional que não obtiveram matrículas. Conforme informa a SEJURI (Santa Catarina, 2023) foram disponibilizadas 200 vagas distribuídas nas seguintes unidades prisionais: Presídio Regional de Araranguá e Presídio Regional de Jaraguá do Sul (confeiteiro), Penitenciária de Florianópolis e Presídio Feminino Regional de Florianópolis (assistente administrativo), Presídio Regional de Joinville (auxiliar de cozinha) e Presídio Regional de Lages (eletricista instalador predial de baixa tensão).

O programa Mulheres Mil, conjunto de políticas públicas e diretrizes governamentais voltadas à inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade, de iniciativa do governo federal, cujo objetivo é enfrentar as desigualdades de gênero, atendendo mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica (Brasil, 2025), incluiu as mulheres privadas de liberdade.

No Estado de Santa Catarina, o programa ofereceu 425 vagas destinadas a todas as 06 unidades prisionais femininas do Estado, nas modalidades de eletricista, assistente de costura, salgadeira, maquiadora, masseira, assistente administrativo, auxiliar de lavanderia, manicure, pedicure e agente de limpeza e conservação. No

estado 154 mulheres, em situação de privação de liberdade concluíram os cursos, no primeiro semestre de 2024 (Santa Catarina, 2025).

Nas unidades prisionais, observa-se que são ofertados cursos isolados de qualificação profissional, sem a proposição de uma formação integral fundamentada na politecnia, na omnilateralidade e na escola unitária. Essa fragmentação deriva de uma concepção limitada de política educacional, que prioriza o ensino técnico não integrado e a formação inicial e continuada (FIC) como ações pontuais. Dessa forma, a finalidade da oferta de cursos FIC destinados à classe trabalhadora mais empobrecida está relacionada, predominantemente, à função de legitimação do Estado capitalista.

Os cursos FIC contribuem para a melhoria da empregabilidade dos trabalhadores de baixa qualificação e que o governo está cumprindo sua função ao proporcionar-lhes o acesso a tais cursos. Observa-se duplamente a função de legitimação: a do capitalismo como modo de produção hegemônico e a do governo, que atua na regulação dos interesses do capital (Silva e Moura, 2022).

Conseqüentemente a educação profissional e tecnológica ofertada nas prisões, quando desvinculada de um projeto pedagógico integrado e emancipador, mantém o caráter assistencialista e restringe-se a reproduzir a lógica da exclusão social, em vez de promover a reinserção social e emancipação dos sujeitos privados de liberdade.

2.5.3 Da Remição da Pena à Ressocialização: Perspectivas de Formação Integral

O surgimento da prisão moderna, no final do século XVIII, em substituição ao sistema punitivo no qual predominavam castigos físicos e penas corporais, desenvolve-se com a função de: punir, prevenir novos delitos e ressocializar. Para Beccaria (1999, p. 52) é “necessário selecionar quais penas e quais os modos de aplicá-las, de tal modo que, conservadas as proporções, causem impressão mais eficaz e mais duradoura no espírito dos homens, e a menos tormentosa no corpo do réu”. Paralelamente a essa definição, destaca-se entre esses objetivos, a ressocialização. Nesse sentido Faustino e Pires (2009) apontam:

Funda-se aí o direito de punir e, por conseguinte, a justificativa para a existência da pena. O Estado, como representante de toda a sociedade ligada pelo contrato social, deve, em seu nome, impor aos infratores uma justa retribuição ao mal causado. A justa retribuição é a pena, cujo objetivo é evitar que o criminoso repita novas infrações e inibir que outros cidadãos violem as leis criadas socialmente. A pena tem, assim, um caráter de defesa social e, até por isso, não poderia ter como finalidade apenas a punição e a prevenção de novos delitos. Deveria possibilitar primordialmente a recuperação ou ressocialização do infrator, o que o tornaria apto a regressar ao convívio social comportando-se dentro dos padrões instituídos (Faustino e Pires, 2009, p. 94).

De acordo com Pires (2020), o termo ressocialização - amplamente difundido no senso comum e nos documentos institucionais, pode ser sinônimo de recuperação, readaptação, reinserção, reeducação social, reabilitação, uma vez que *a priori* o conceito é preparar o sujeito para voltar a viver em sociedade de forma pacífica e produtiva.

A ideia é a mesma, mas as nomenclaturas sofrem constantemente alterações, sendo chamada de “recuperação, ressocialização, readaptação, reinserção, reeducação social, reabilitação” de modo geral são sinônimos que dizem respeito ao conjunto de atributos que permitem ao indivíduo tornar-se útil a si mesmo, à sua família e a sociedade (Pires, 2020, p. 4).

A ressocialização do sujeito privado de liberdade tem como objetivo a humanização da pena, fazendo com que a passagem do apenado no sistema prisional, ocorra de forma humanística. A dissonância (Cabral, 2019) entre o discurso ressocializador e a realidade prisional – marcada pela superlotação, violência e precariedade – revela que a suposta primazia da reinserção esbarra na função primordial de neutralização e exclusão que o cárcere desempenha. Julião (2020) argumenta que:

Os conceitos ressocialização, reabilitação e reinserção social nas sociedades contemporâneas, aparentemente, estão falidos, porém, constantemente são requisitados de modo novo, transformados e transpostos para uma nova utilidade. Resgatam-se os conceitos sempre que há a necessidade de se desviar e se deslocar, do atual sistema penitenciário, o conflito para uma esfera utópica, apresentando o mito da ressocialização como a única possibilidade dos indivíduos alijados serem úteis à sociedade e novamente retornarem ao convívio social, ocultando-se as funções do castigo, da verdadeira função da pena em nossa sociedade (Julião, 2020, p. 94) .

No entanto, apesar de constatada a falência do caráter ressocializador da pena, enjeitá-lo “acabaria reforçando o caráter punitivo da pena, dando à prisão a única função de excluir da sociedade aqueles que são considerados delinquentes” (Faustino e Pires 2009, p. 104). Portanto, a ideia de ressocialização não necessita

ser abandonada, e sim reconstruída, iniciando com as condições da vida no cárcere, tornando-a menos precária.

O ponto de vista de como encarar o problema da ressocialização, no contexto da criminologia crítica, é aquele que constata o fato de que a prisão não pode produzir resultados úteis para a ressocialização do sentenciado e que, ao contrário, impõe condições negativas a esse objetivo. Apesar disso, a busca da reintegração do sentenciado à sociedade não deve ser abandonada, aliás, precisa ser reinterpretada e reconstruída sobre uma base diferente. (Baratta, 1990, p. 02).

Corroborando com Baratta, Cabral (2019, p. 117) evidencia que “não se pode promover a “reintegração social” do sentenciado pelo cumprimento da pena, mas devemos buscá-la, tornando, no mínimo, menos degradantes as condições de vida nas prisões”. Para além de quaisquer melhorias nas instituições de privação de liberdade, é necessário reduzir o número de pessoas que ingressam. Haja vista que, a população carcerária na sua maioria são os integrantes da população menos favorecida, que convivem com a ausência de boas condições financeiras, sem acesso à educação ou com escolaridade incompleta, desempregada ou em condições precárias de trabalho, ou seja, excluídos de seus direitos fundamentais. Como afirma Wacquant (2003):

Atingidos por um tríplice estigma ao mesmo tempo moral (eles se baniram da cidadania ao violar a lei), de classe (eles são pobres em uma sociedade que venera a riqueza e concebe o sucesso social como resultado unicamente do esforço individual) e de casta (eles são majoritariamente negros, portanto oriundos de uma comunidade despida de “honra ética”), os detentos são o grupo pária entre os párias, uma categoria sacrificial que se pode vilipendiar e humilhar impunemente. (Wacquant, 2003, p. 97).

Dito isto, o hiperencarceramento, ou seja, o encarceramento massivo da população é resultado da função capitalista na aplicação das penas. O aprisionamento em massa dá-se no momento de consolidação de políticas neoliberais, que precarizam as relações de trabalho e acentuam os níveis de desemprego. Para Ireland (2011, p. 22) “não há dúvida de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade”. Como argumenta Wacquant (1999), o encarceramento em massa nas sociedades neoliberais cumpre um papel econômico e político: gerenciar a pobreza, conter os efeitos da desigualdade e legitimar a ordem social. O cárcere torna-se, assim, o

“braço punitivo do Estado neoliberal”, encarregado de administrar os excedentes humanos que o mercado não absorve.

Nesse mesmo sentido, Foucault (2014) demonstra que a funcionalidade da prisão não se limita à dimensão econômica, Amplia-se à prisão a dimensão política destinada não à regeneração, mas à docilização dos corpos e à produção de subjetividades úteis e submissas. A pena privativa de liberdade, ao transformar o tempo do sujeito em moeda de punição, converte a vida em capital penal, reforçando o controle sobre as classes subalternas.

A disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade, e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência. Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado “aptidão”, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, instaurando uma relação de sujeição. Se a exploração econômica separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (Foucault, 2014, p.135-136).

É nesse contexto que o discurso da ressocialização pelo trabalho e pela educação se insere. Entretanto, como observa Julião (2007), a educação nos presídios não pode ser concebida apenas como mecanismo de ocupação ou redução de pena, mas como oportunidade de reconstrução de projetos de vida e ampliação da cidadania. A remição, nesse sentido, deve ser entendida como meio, não como fim. A finalidade maior é a formação integral, capaz de promover autonomia, criticidade e consciência social.

A importância da educação nos presídios vem ao encontro de duas finalidades tão privilegiadas pela sociedade: coibir a ociosidade dos presídios, que, segundo alguns estudos, gera maior propensão à reincidência, e dar ao condenado a oportunidade de, em futura liberdade, dispor de uma opção para o exercício de alguma atividade profissional, para qual seja exigido um mínimo de escolarização. Assim, a opção de tirar uma grande massa da população carcerária, que está na ociosidade, colocando-as em salas de aula, não constitui privilégio - como querem alguns -, mas proposta que atende aos interesses da própria sociedade (Julião, 2007, p. 37-38).

Sob o prisma da promoção da autonomia, criticidade e consciência social, a propositura de uma educação omnilateral, cujo escopo é superar a fragmentação do saber e do ser humano produzida pela divisão social do trabalho, é articular de forma indissociável as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. A formação integral busca romper com a visão utilitarista e tecnicista que subordina a educação às demandas imediatas do mercado. É romper o paradigma capitalista, no qual a

educação está configurada na ideia de que é preciso educar os trabalhadores para a produção, entretanto impedi-los de acessar a educação plena (Coan, 2014). Para esta ruptura, Frigotto (2007) defende:

[...] um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas (Frigotto, 2007 p. 1144).

Essa concepção implica compreender o trabalho não como punição, mas como princípio educativo, como prática social e humanizadora (Saviani, 2007).

Nos espaços de privação de liberdade, a propositura de formação integral enfrenta desafios que vão desde a superlotação e a carência de recursos e docentes qualificados até a tensão permanente entre as lógicas da segurança e da educação, para além do próprio desafio de articular a educação básica com a formação profissional e tecnológica. No entanto, mesmo em meio a essas contradições, é possível construir práticas pedagógicas transformadoras, inspiradas nos fundamentos da educação popular. Paulo Freire (2023) propõe uma relação dialógica, fundada no reconhecimento do outro como sujeito e na problematização crítica da realidade.

Esta postura dialógica (Onofre, Fernandes e Godinho, 2019), fundamentada em um olhar atento e uma escuta sensível, busca conhecer o “Outro” ao reconhecê-lo como produtor de saberes e experiências em múltiplos contextos sociais. O reconhecimento dos saberes das experiências não implica uma visão que diminua o rigor da democratização do conhecimento científico, mas sim conectá-lo às trajetórias de vida dos educandos. Trata-se de construir uma escola que, ao reconhecer seus saberes, promova avanços e abra novas perspectivas de futuro.

A educação popular em espaços de privação de liberdade representa, portanto, um caminho para reconstruir o sentido da pena. A escola no cárcere deve ser espaço de escuta, de troca e de produção coletiva de conhecimento, reconhecendo os saberes de vida dos educandos e estabelecendo pontes com o mundo extramuros. Como destacam Onofre, Fernandes e Godinho (2019):

Na educação popular, portanto, esses sujeitos podem encontrar um contraponto importante aos processos de destituição da sua identidade. Ao

protagonizarem uma prática social que afirma identidades positivas e cria projetos de vida que resgatam sonhos, esperanças, talentos e habilidades, os educandos e educandas reconhecem-se como sujeitos com experiências e saberes positivos, que não produziram somente crime e violência, pessoas que não se reduzem ao artigo do código criminal que os levou à prisão (Onofre, Fernandes e Godinho, 2019, 468).

A formação integral proposta pela educação popular, nesse contexto, não tem como objetivo adaptar o indivíduo ao sistema social que o oprime, mas sim dotá-lo de ferramentas para compreender e transformar sua realidade. A ressocialização não é produto da docilização ou da obediência, mas da emancipação e do reconhecimento da humanidade comum.

Promover a ressocialização do sujeito privado de liberdade, por meio do trabalho, é antes de tudo promover uma articulação entre educação e trabalho. Ou seja, não é limitar a instrumentalização do interno para o mercado de trabalho, e sim a promoção da formação integral dos sujeitos de direito, contribuindo para sua mobilidade social e preparando-os para enfrentar os desafios que surgem nas relações sociais. Conforme aponta Julião (2011, p. 208), “em suma, uma escola que privilegie a busca pela formação de um cidadão consciente da sua realidade social”.

A educação e o trabalho desempenham um importante papel na ressocialização de indivíduos privados de liberdade, assim, assegurar acesso à educação profissional e tecnológica de qualidade promove o desenvolvimento integral do ser humano. A oferta da educação omnilateral nos espaços intramuros significa, portanto, favorecer a ressocialização, contribuir para a redução da reincidência criminal e promover a construção de comunidades mais justas e inclusivas. Desta forma, a discussão de políticas de ressocialização é um passo essencial em direção a um sistema mais humano e democrático.

2.6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A Educação Profissional em contextos prisionais é uma temática que merece atenção acadêmica, pois a oferta desta modalidade, em espaços de privação de liberdade, é capaz de contribuir para a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade, promovendo desta forma uma mudança significativa na vida desses indivíduos e da comunidade. A realização de estudos nos ambientes carcerários é

uma forma de entender essa realidade segregada, mas principalmente uma tentativa de transformar o ciclo da criminalidade em um ciclo de oportunidades.

Considerando essa perspectiva, realizou-se, entre outubro e novembro de 2024, um levantamento bibliográfico sistemático nas principais bases acadêmicas nacionais — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES — com o objetivo de identificar e analisar as produções recentes (a partir de 2020) que abordam a educação profissional ofertada a pessoas em situação de privação de liberdade.

Importa destacar que, para fins desta pesquisa, foram incluídos apenas os trabalhos que tratam da oferta de cursos e ações formativas voltadas aos internos do sistema prisional, excluindo-se produções que abordam programas direcionados a egressos. Essa delimitação assegura coerência com o objeto do estudo, centrado nas estratégias de ampliação da oferta de qualificação profissional articulada à educação básica dentro das unidades prisionais, sob a perspectiva da gestão escolar. A busca tomou por referência os seguintes descritores: (a) “qualificação profissional e sistema prisional ou espaços de privação de liberdade” e (b) “educação profissional e sistema prisional”.

A primeira busca (descriptor *a*) resultou em apenas uma dissertação, “Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro: um estudo pós-qualitativo sobre educação profissional no sistema prisional”, de Dayvison Amaral (2021), localizada na BDTD. A segunda (descriptor *b*) identificou oito produções diretamente relacionadas ao objeto desta pesquisa — três dissertações e cinco artigos científicos — distribuídas entre as bases BDTD, CAPES e Portal de Periódicos da CAPES.

A fim de sistematizar os dados pesquisados, elaborou-se o Quadro I, em ordem cronológica, contendo as seguintes informações: nome dos autores, título do trabalho, ano de elaboração, tipo de produção (artigo ou dissertação) e instituição a qual está vinculada a pesquisa.

Quadro I - Produções acadêmicas que abordam a Educação Profissional para pessoas em situação de privação de liberdade.

Plataforma	Autor	Título	Ano	Tipo	Instituição
	Priscila da Lima	A Educação nos Intramuros			

Portal de Periódicos da CAPES	Gomes, Léia Adriana da Silva Santiago, Marco Antônio de Carvalho e Willian Rayner Lima.	do Sistema Prisional: desafios e possibilidades para humanização e emancipação pelo trabalho.	2020	Artigo	IFRN
Portal de Periódicos da CAPES	Danielle Pereira Gomes Kanaan, Roberto Martins de Souza e Lucas Barbosa Pelissari.	A Educação como Instrumento Emancipatório no Sistema Prisional.	2020	Artigo	IFPR
Portal de Periódicos da CAPES	Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto, Lilian Gobbi Dutra Medeiros, Marco Antônio de Carvalho e Léia Adriana da Silva.	Formação educacional e profissional e a política de reintegração social das APACs nas produções científicas.	2021	Artigo	UFSCar
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Dayvison Herbety Araujo Amaral	Ano Passado Eu Morri, mas Esse Ano Eu Não Morro": Um Estudo Pós-Qualitativo sobre Educação Profissional no Sistema Prisional.	2021	Dissertação	IFSertãoPE
Portal de Periódicos da CAPES	Rochana Basso, Arnaldo Nogaro e Daniel Pulcherio Fensterseifer	A Aprendizagem no Sistema Prisional: : O Extracurricular	2023	Artigo	UFMA
Portal de Periódicos da CAPES	Erbs Cintra de Souza Gomes e Dayvison Herbety Araújo Amaral	Ensaio a educação profissional e tecnológica no sistema prisional brasileiro: um estudo decolonial.	2023	Artigo	UFPE
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Thayse Maria dos Santos Agra Migliavasca	Trabalho e Qualificação Profissional de Mulheres Presas no Brasil: Um Mapeamento das Influências do Patriarcado na Política Prisional Feminina.	2023	Dissertação	UNIT/AL
Banco de Teses e Dissertações da Capes	Fernanda da Silva Espíndola	Ensino Profissional no Cárcere: Uma Perspectiva Feminina.	2023	Dissertação	IFRS
Banco de Teses e	Maria Ijaci	Políticas Públicas Educacionais: Implantação E Desenvolvimento de Cursos	2024	Dissertação	UFPE

Dissertações da Capes	Gomes Correia	Técnicos Profissionalizantes em uma Escola Prisional no Estado de Pernambuco.			
-----------------------	---------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa, em 2025.

O levantamento realizado e a análise das produções encontradas revela que a educação profissional e tecnológica em contextos prisionais não figura entre os assuntos mais pesquisados, mas, pelo contrário, trata-se de um tema ainda pouco estudado, havendo mais lacunas a serem preenchidas do que possibilidades investigativas já exploradas pelos pesquisadores. Ou seja, na melhor das hipóteses trata-se de um campo em consolidação, marcado por limitações teóricas e metodológicas, mas também por experiências inovadoras e perspectivas críticas.

A dissertação de Amaral (2021) problematiza o conceito de ressocialização e defende uma educação profissional e tecnológica emancipatória, voltada à reconstrução identitária e à reconfiguração de subjetividades.

As produções de Gomes et al. (2020) e Kanaan et al. (2020) reconhecem a potencialidade da educação profissional e tecnológica como instrumento de humanização e emancipação. Contudo, observam que o ensino ofertado nos sistemas prisionais ainda se pauta por uma lógica tecnicista e fragmentada, distante de uma concepção de formação integral. Alberto et al. (2021), ao analisarem experiências educacionais nas APAC¹⁹s, reforçam essa crítica ao constatar que, embora as iniciativas apresentem resultados positivos na ressocialização e na valorização humana, carecem de continuidade pedagógica e de sistematização como política pública.

Entre os trabalhos mais recentes, destacam-se as dissertações de Migliavasca (2023) e Espíndola (2023) que ampliam o debate ao incorporar a perspectiva de gênero. Migliavasca (2023) evidencia como o patriarcado influencia as políticas de trabalho e qualificação feminina, restringindo as mulheres encarceradas a atividades de baixo reconhecimento social. Espíndola (2023), por sua vez, analisa o ensino profissional e tecnológica nos presídios femininos de Porto Alegre e Guaíba, identificando entraves estruturais, como escassez de recursos, descontinuidade dos cursos e ausência de certificação, que comprometem o alcance

¹⁹ APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados.

emancipador da educação profissional.

O artigo “Ensaio a educação profissional e tecnológica no sistema prisional brasileiro: um estudo decolonial”, de Gomes e Amaral (2023), propõe uma leitura crítica da EPT prisional sob um enfoque decolonial, questionando a universalização da categoria ressocialização e propondo uma formação que reconheça os sujeitos encarcerados como produtores de conhecimento e de cultura. Já Correia (2024), em dissertação desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco, investiga a implantação e o desenvolvimento de cursos técnicos profissionalizantes em escolas prisionais, destacando o papel da gestão pedagógica integrada entre as Secretarias de Educação e a Administração Prisional como condição indispensável para a continuidade e o êxito das ações.

A análise conjunta das produções encontradas permitiu identificar três eixos de convergência: (1) o reconhecimento da educação profissional como política de direito e meio de emancipação; (2) a crítica à fragmentação entre ensino básico e formação técnica; e (3) a necessidade de institucionalização e sustentabilidade da política educacional prisional.

Apesar dos avanços, persistem lacunas significativas: a produção ainda é predominantemente descritiva, faltam estudos avaliativos de impacto e são raras as pesquisas que adotam a perspectiva do gestor escolar prisional. A articulação entre EJA e EPT, embora amparada legalmente, ainda não se efetiva de modo sistemático no cotidiano das prisões.

Assim, constata-se que a educação profissional e tecnológica para internos do sistema prisional brasileiro permanece marcada pela descontinuidade, pela dependência de parcerias externas e pela insuficiente integração entre trabalho, ciência e cultura. A superação dessa realidade requer o fortalecimento de políticas educacionais permanentes, a formação de profissionais qualificados e a valorização do papel do gestor escolar prisional como articulador entre os diferentes agentes e instituições envolvidas.

Nesse contexto, a presente dissertação se propõe a contribuir com o debate ao investigar, sob a ótica dos gestores escolares dos CEJAs de Santa Catarina, as estratégias para ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional articulados à educação básica, buscando compreender como essas ações podem promover a formação integral e a ressocialização emancipadora das pessoas em situação de

privação de liberdade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como finalidade apresentar o percurso metodológico da pesquisa, detalhar os recursos utilizados para a coleta de dados, bem como, os procedimentos de análise e interpretação subsequentes.

Gil (2017) define a pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”, ou seja, trata-se de um processo organizado a partir da aplicação rigorosa de métodos científicos. Nesse contexto, buscou-se resolutivas com relação a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional, articulados à educação profissional e tecnológica, nos espaços de privação de liberdade em Santa Catarina.

Conforme destacam Gerhardt e Silveira (2009), a metodologia científica envolve a definição de dados iniciais e a execução de procedimentos sistemáticos e ordenados, os quais no contexto da presente investigação possibilitaram a geração de conclusões alinhadas ao desenvolvimento de estratégias que visam à ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica nas unidades prisionais, a fim de promover a formação integral dos internos, intentando não apenas a remição da pena, mas também melhores condições para a ressocialização desses sujeitos.

Minayo (2002, p. 16), por sua vez, ressalta que a metodologia “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o ‘sopro divino’ do potencial criativo do investigador”. Nesse processo, a pesquisa emerge como o eixo central, articulando todas as etapas para alcançar os objetivos propostos, conforme apresentados na introdução.

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Na realidade, a pesquisa desenvolveu-se ao longo de um processo que envolveu diferentes fases, combinando certezas e incertezas, estudos teóricos e bibliográficos, questionamentos, levantamento de dados etc., desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. Para Prodanov e Freitas (2013):

a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um

problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada (Prodanov e Freitas 2013, p.43)

No presente estudo, a revisão de literatura não apresentou informações suficientes para um conhecimento mais aprofundado da realidade da educação carcerária catarinense. A partir dessa constatação, buscou-se respostas para um conjunto de questões relacionadas à necessidade de ampliar a oferta de cursos de qualificação para o trabalho no sistema prisional catarinense, assim, o intuito foi investigar, por meio de pesquisa em nível de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, a formação educacional aliada à profissional e tecnológica como ferramenta de ressocialização dos indivíduos privados de liberdade, nas Unidades Prisionais do Estado de Santa Catarina.

Os sujeitos da pesquisa são os gestores escolares dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina que atuam diretamente com a oferta educacional nas unidades prisionais do estado. Esses profissionais ocupam cargos como diretores, assessores de direção, assistentes técnico-pedagógicos e assistentes de educação, desempenhando papel fundamental na gestão e na articulação das ações educativas junto ao sistema prisional. Por meio de suas experiências e percepções, o estudo buscou compreender as estratégias, desafios e potencialidades para ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA, visando à formação integral e à ressocialização das pessoas privadas de liberdade. A escolha desse público justificou-se pelo fato de esses gestores serem responsáveis por planejar, coordenar e avaliar as práticas pedagógicas nas unidades prisionais, possuindo, portanto, uma visão privilegiada sobre as condições institucionais, pedagógicas e estruturais que influenciam a efetividade das políticas de educação prisional.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada a partir das questões identificadas. De acordo com Lozada e Nunes (2019), a pesquisa qualitativa busca a compreensão do fenômeno estudado, tendo em vista a subjetividade do problema. Minayo (2002, p. 21 - 22), por sua vez, destaca que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse tipo de abordagem traz a preocupação com a subjetividade, no sentido da relação direta do pesquisador com o objeto estudado. Ou seja, na tentativa de desvelar essa relação sensível entre educação de jovens, adultos e idosos e os espaços de privação de liberdade buscou-se respostas que poderiam indicar caminhos viáveis de articular a Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Prisional, a partir da realidade catarinense.

Considerando que a resposta ao problema de pesquisa deriva das informações coletadas, o êxito da mesma depende do instrumento utilizado. Conforme afirmam Lozada e Nunes (2019, p. 191) “em todas as pesquisas, os instrumentos são parte fundamental da coleta de dados. Afinal, eles registram as informações que embasam o estudo”. Sendo assim, recorreu-se aos instrumentos de pesquisa que melhor atendessem aos objetivos traçados para a pesquisa, conforme são descritos na sequência.

Para a definição de conceitos fundamentais, tais como, prisão, educação de pessoas privadas de liberdade, ressocialização, e educação de jovens, adultos e idosos e entre outros, utilizou-se a pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como: Baratta (1990), Coan (2014), Foucault (2014), Freire (1983 e 2023), Cabral (2019), Julião (1007, 2011, 2016 e 2020), Onofre (2007, 2009, 2013 e 2015), entre outros. Já no tocante a Educação Profissional e Tecnológica valeu-se de Ciavatta (2012), Frigotto (2001 e 2007), Ramos (2010 e 2014) e Saviani (2003, 2004, 2007 e 2008). A pesquisa bibliográfica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), pode ser definida como:

pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov e Freitas 2013, p. 54).

A pesquisa documental, por sua vez, se utiliza de uma ampla variedade de documentos produzidos para diferentes finalidades (Gil, 2017). Assim, para a execução da mesma, valeu-se da consulta de documentos oficiais como legislações e documentos institucionais disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. Para o levantamento da oferta de cursos de qualificação profissional no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), os

dados foram solicitados à Gerência de Avaliação e Estatísticas Educacionais da SED. Para as informações do sistema prisional de Santa Catarina consultou-se a fonte de dados públicos disponibilizada pela Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social.

Para a realização da pesquisa bibliográfica e documental, relatadas nos parágrafos anteriores, serviu-se da análise documental, que consiste em “identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos” (Souza, Kantorski e Luis, 2011, p. 221).

Nesse sentido, destaca-se a complementaridade, interpretativa e elucidativa, entre o arcabouço teórico e documental mobilizado e os dados da educação carcerária de Santa Catarina, tendo em vista a importância em identificar, a partir da perspectiva dos gestores escolares, os fatores que influenciam a relevância e a viabilidade da oferta de cursos de qualificação profissional articulados à educação básica nas prisões, bem como diagnosticar os principais entraves institucionais e estruturais que dificultam a ampliação dessas ofertas, de modo a subsidiar o planejamento de estratégias mais integradas e consolidadas de formação e gestão educacional no contexto prisional. Para isso, utilizou-se da pesquisa de campo, tal como definida por Prodanov e Freitas (2013), como aquela:

utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (Prodanov e Freitas, 2013, p. 52).

Dessa forma, como parte da pesquisa de campo, realizou-se a aplicação de um questionário, via *Google Forms* (Apêndice E), que foi enviado à todos os/as gestores/as dos CEJAs da Rede Estadual de Educação, para o qual se obteve as respostas de 18 de gestores escolares. Cabe considerar, conforme Prodanov e Freitas destacam, que

o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo

informante ou respondente (Prodanov e Freitas, 2013, p. 108).

No presente instrumento foram disponibilizadas 24 perguntas sobre a experiência profissional dos participantes quanto à oferta de programas de educação na unidade prisional, às expectativas e desafios para a articulação entre educação formal e formação para o trabalho nos espaços de privação de liberdade.

Prodanov e Freitas (2013), ainda afirmam que o questionário pode ser composto por perguntas abertas, fechadas, ou de múltipla escolha. Dessa forma, para a coleta de dados, a pesquisadora optou pelas perguntas abertas e de múltipla escolha. Os autores definem as abertas como aquelas nas quais “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas” (2013, p. 109) e as de múltipla escolha “são perguntas fechadas, mas apresentam uma série de respostas possíveis” (2013, p. 110).

O questionário intitulado “Estratégias de Qualificação Profissional Integrada à Educação Básica nas Unidades Prisionais de SC” (ver Apêndice E), destinado aos diretores dos CEJAs, iniciou-se com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explica os objetivos, benefícios e possíveis riscos da pesquisa. O documento informa que o estudo busca desenvolver estratégias para ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica nas prisões catarinenses, promovendo a formação integral e a ressocialização das pessoas privadas de liberdade. Após a leitura e acordo com as informações do TCLE, mediante o aceite em participar, os gestores acessaram as questões de forma online e inseriram suas respostas no formulário.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira reuniu dados de identificação dos participantes (formação acadêmica, função exercida, unidade escolar e prisional sob sua responsabilidade), a fim de coletar informações sobre a formação acadêmica e a trajetória profissional dos participantes. Questões sobre sua função na equipe gestora do CEJA (diretor, assessor, assistente técnico-pedagógico ou assistente de educação) e suas respectivas unidades prisionais também foram abordadas. Esta parte introdutória procurou situar de que forma suas experiências e atuação poderiam incutir a cerca da Educação Prisional.

A segunda parte continha questões objetivas (de múltipla escolha) que investigaram aspectos como a oferta e a relevância dos cursos de qualificação

profissional nas prisões, desafios da gestão escolar, critérios de escolha dos cursos, motivação dos internos, e o papel do gestor escolar na implementação dessas ações. Este bloco de perguntas contribuiu para identificar, de acordo com a percepção dos/as gestores/as, quais os desafios e contribuições que esses cursos podem gerar nos espaços de privação de liberdade.

Por fim, a terceira parte incluiu questões abertas que convidaram o/a gestor/a a refletir sobre as dificuldades estruturais, áreas prioritárias de formação, articulação entre educação e trabalho, e sugestões para a criação de um Caderno de Orientações para gestores escolares quanto à implementação de formação voltada à qualificação profissional de pessoas em situação de privação de liberdade. Esse segmento permitiu uma análise dos entraves enfrentados pelos gestores e as possíveis causas da baixa oferta de cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais. Além disso, os participantes foram instigados a responder sobre a formação integral dos estudantes, considerando os aspectos técnicos, éticos e sociais, bem como as ações que poderiam ser desenvolvidas por eles com intuito de fomentar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA, nos espaços de privação de liberdade, e preparar o educando para atuar no mundo do trabalho. Essa estrutura permitiu reunir dados diversificados, o que, por sua vez, propiciou uma análise das causas da escassez da oferta de EJA-EPT, no sistema prisional de Santa Catarina.

A pesquisa foi realizada no Estado de Santa Catarina, tendo como *locus* os Centros de Educação de Jovens e Adultos que atuam em parceria com as unidades prisionais catarinenses, responsáveis pela oferta da Educação de Jovens e Adultos e Idosos e de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade. Esses centros estão distribuídos em diferentes regiões do estado, abrangendo tanto unidades prisionais masculinas quanto femininas, industriais e agrícolas, o que permite uma visão ampla da realidade educacional no sistema prisional catarinense. O período de aplicação do questionário ocorreu em outubro de 2025, momento em que os gestores escolares foram convidados a responder o instrumento de forma voluntária, por meio de formulário eletrônico.

Este processo foi planejado, e realizado com base em critérios éticos da pesquisa envolvendo a participação de seres humanos, para garantir a qualidade

dos dados coletados, contribuindo assim para a formulação de alternativas viáveis que visam propor estratégias para ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional, integrados à EJA, nos ambientes prisionais catarinenses.

A ética é definida por Prodanov e Freitas (2013, p. 45) como: “a ciência da conduta humana; é o princípio sistemático da conduta moralmente correta”. Ainda de acordo com os autores, a ética na pesquisa científica deve buscar o conhecimento científico de forma sistemática, ou observar, identificar, descrever e investigar experimentalmente, gerando resultados que possam ser expostos. Entretanto, é fundamental que todo o processo seja conduzido de forma moralmente responsável.

No Brasil, a Resolução Nº 196, de 10 de outubro de 1996, estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e definiu os Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) como:

[...] colegiados interdisciplinares e independentes, com "munus público", de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Brasil, 1996, p. 2).

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, Minayo (2021) afirma que os parâmetros e as características de um estudo qualitativo transcendem as normas éticas estabelecidas pelos Comitês de Ética em Pesquisa. Portanto, ela deve considerar a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, na percepção dos problemas dos atores envolvidos, no momento da coleta de dados, frente ao seu contexto social.

[...] é preciso reafirmar que ética não é “algo” que se injeta num projeto já escrito e nem se reduz a procedimentos. Ao contrário, o conceito de ética em pesquisa deve estar incluído na postura do pesquisador e estar contido na tessitura do texto, desde a definição do objeto até a publicação dos resultados (Minayo, 2021, p. 536).

Para a proteção e garantia de que os participantes da pesquisa (gestores escolares) fossem tratados com respeito e dignidade, fez-se necessário a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFSC - CEPESH-IFSC, via Plataforma Brasil, com o preenchimento dos documentos: carta de anuência do representante do local da pesquisa (Apêndice A) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando que a ética na pesquisa visa validar a pesquisa, bem como, garantir a credibilidade da mesma, a aprovação no CEPESH-IFSC é primordial para o

desenvolvimento e aplicação do estudo de maneira que possa assegurar os direitos e deveres no tocante à comunidade científica e aos sujeitos participantes da pesquisa. Desta forma, após a submissão, apreciação e avaliação, o Comitê de Ética emitiu parecer autorizando a pesquisa, por meio do Parecer nº 7.777.961 (Anexo A), obtido em 19 de agosto de 2025.

Todos os colaboradores receberam, via e-mail, o Termo de Confidencialidade (Apêndice C), que explanou sobre o sigilo das informações fornecidas e o anonimato dos participantes, e também informou que ao final do trabalho de análise, as conclusões da pesquisa seriam disponibilizadas, além de publicadas em meios de divulgação científica.

Os participantes não tiveram despesas, nem foram remunerados pela participação na pesquisa. Entretanto, caso houvesse danos ou despesas, seria providenciada a devida indenização. Seguindo todos os preceitos éticos descritos nesta investigação, cabe destacar que não houve danos causados aos participantes, e nem a necessidade de ressarcimentos. Os possíveis riscos causados pelos procedimentos da pesquisa aos colaboradores eram: risco de violação de privacidade, risco de coação, risco de estresse emocional e risco de omissão de dados. Ao longo da coleta de dados, não ocorreu nenhum episódio dessa natureza ou ao menos estes não foram relatados pelos participantes.

Por outro lado, entre os benefícios e vantagens desta pesquisa destaca-se: a promoção da dignidade humana, a colaboração para a justiça social, a consolidação da educação como direito humano, e a beneficiação das unidades prisionais. Cabe registrar que pretende-se divulgar os resultados encontrados neste estudo em veículos científicos e eventos da área da Educação, livros, artigos, capítulos de livros, etc., para contribuir na área da educação profissional e tecnológica em contextos prisionais.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário serão armazenados de forma sigilosa e segura pelo período de cinco anos, conforme as normas éticas que regem as pesquisas com seres humanos. Durante esse período, o acesso às informações ficará restrito exclusivamente à pesquisadora responsável, garantindo a confidencialidade e a integridade das respostas fornecidas pelos participantes. Após o término desse prazo, os dados poderão ser descartados ou utilizados apenas para

fins acadêmicos, de acordo com os princípios éticos e científicos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Além do que já foi mencionado, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois, conforme Gil (2017), é uma pesquisa focada na obtenção de conhecimentos aplicados em uma situação própria, considerando que foi desenvolvida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional, com a elaboração de um Produto Educacional aplicável, neste caso um **Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional, nos Espaços de Privação de Liberdade**. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) orienta a intencionalidade da aplicação dos conhecimentos construídos em cenários reais por meio de produtos e processos educativos. Ou seja, o pesquisador “necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (Brasil, 2019, p. 5).

A educação nos espaços de privação de liberdade é vista como uma das formas de promover a ressocialização e desenvolver o potencial humano dos educandos privados de liberdade. Conforme Julião (2016, p. 33), “a educação é considerada como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade”. Sendo assim, a elaboração do produto que possa contribuir à oferta de cursos de qualificação nesses espaços, como meio de promoção da educação profissional sob o olhar da educação popular, significa instrumentalizar os gestores das unidades escolares para que sejam capazes de realizar essa oferta, buscando a formação integral dos sujeitos.

3.1 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é a etapa de pesquisa que corresponde a interpretação e extração de informações relevantes a partir dos dados coletados ou produzidos, com o propósito de atingir os objetivos do estudo (Prodanov e Freitas, 2013). Ainda, de acordo com os autores, “a análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”

(Prodanov e Freitas, 2013, p. 112).

Tendo em vista que na pesquisa qualitativa um dos principais aspectos é a capacidade de apurar os significados e percepções concebidas pelos sujeitos relacionadas ao objeto de estudo, é necessário que, no processo de análise, o pesquisador concentre-se na interpretação dos dados contextualizando-os culturalmente e dentro de um referencial teórico apropriado (Valle e Ferreira, 2024).

Para a análise de dados desta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo, definida por Laurence Bardin como um conjunto de métodos e procedimentos utilizados para a análise sistematizada dos dados coletados, com eixo central na interpretação dos mesmos. Bardin (2011, p. 48) define a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O conjunto de técnicas que compõem a análise de conteúdo permite ao pesquisador encontrar respostas para os problemas propostos, bem como transcender as superficialidades do que está sendo expresso, ou seja, inferir conhecimentos sobre o contexto em que esses conteúdos são produzidos. Por sua vez, Triviño (1987, p. 160) afirma que a inferência “pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou das premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação”. Cabe salientar que exige do pesquisador organização e categorização dos dados textuais, pois é desta forma que é permitido a ele reconhecer padrões, temas e significados inseridos no material coletado, com objetivo de produzir uma interpretação confiável.

Sobre a organização da análise de conteúdo, Bardin (2011) a dividiu cronologicamente em três polos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na fase de organização e preparação do material coletado: ou seja, no caso da presente pesquisa, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo e as respostas dos formulários aplicados. Neste momento, a pesquisadora realizou a leitura inicial dos materiais a fim de familiarizar-se com o

conteúdo, estabelecer os objetivos da análise e desenvolver indicadores que orientem a interpretação final.

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. [...] Geralmente esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin 2011, p. 125).

No presente estudo a pré-análise envolveu o levantamento de dados junto à SENAPPEN, sobre o perfil da população prisional de Santa Catarina, no tocante à quantidade populacional por regime, características étnico-raciais, faixa etária, incidências por tipo penal e níveis de escolaridade. Em seguida o número de matrículas na educação formal e não formal, na rede estadual, nas unidades prisionais catarinenses, via SISGESC. Nesta mesma fase, com relação aos dados coletados no questionário, foram tabuladas as respostas referentes às questões de múltipla escolha e realizada a leitura inicial das questões abertas, buscando identificar padrões emergentes das respostas.

A segunda fase, exploração do material, corresponde à “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131), na qual a pesquisadora realizou codificação e categorização dos dados, identificando unidades de significado e agrupando-as em categorias temáticas. Para Minayo (2004, p. 210):

A análise temática tradicional trabalha essa fase primeiro com o recorte do texto em unidades de registro que podem ser uma palavra, uma frase, um tema, um personagem, um acontecimento tal como foi estabelecido na pré-análise. Em segundo lugar, escolhe as regras de contagem, uma vez que tradicionalmente ela constrói índices que permitem alguma forma de quantificação. Em terceiro lugar, ela realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas que comandarão a especificação dos temas.

Para a codificação dos dados, foram criados os códigos: C1 – Infraestrutura e recursos, C2 – Gestão e parcerias institucionais, C3 – Formação humana e ressocialização e C4 – Integração pedagógica e curricular, para categorizar as respostas obtidas nas perguntas abertas. Ao passo que, para as perguntas de múltipla escolha, as alternativas de respostas foram tratadas como unidades de significado. Esta abordagem permitiu identificar padrões de associação entre as escolhas e compreender as representações subjacentes às respostas

aparentemente fechadas.

Em seguida, na etapa de tratamento dos resultados, mediante inferências e interpretação dos dados, o intuito da análise foi identificar significados válidos e relacioná-los ao contexto da pesquisa, para que desta forma fosse possível elaborar interpretações alinhadas ao referencial teórico, ou mesmo desenvolver novas possibilidades em relação à dimensão teórica. É o que afirma Bardin (2011, p. 131): “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”, ou seja, revelar o conteúdo latente, além daqueles manifestados.

Considerando que a presente pesquisa coletou seus dados, por meio múltiplas fontes de dados (bibliográfica, documental e questionários), coube a pesquisadora realizar a triangulação²⁰ dos dados encontrados, ou seja, comparar os resultados obtidos em cada fonte. Minayo (2004, p. 242-243) define a triangulação como:

A “triangulação” consiste na combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vistas através do trabalho conjunto de vários pesquisadores, de múltiplos informantes múltiplas técnicas de coleta de dados. A triangulação de certa forma consagra tanto a crítica intersubjetiva como a comparação, embora os analistas dessa corrente estejam mais preocupados em mostrá-la como atividade interna que acompanha todo o processo investigativo.

A triangulação permitiu a convergência entre os dados coletados e o referencial teórico mobilizado em função da pesquisa. Nesse contexto, a combinação entre a análise bibliográfica, documental e dos dados produzidos mediante aplicação de questionários foram realizados concomitantemente, o que possibilitou conhecer e delimitar o campo de estudo, situando a pesquisa dentro de um debate acadêmico em andamento, intencionando que o estudo pudesse contribuir para esse debate e para a intervenção na realidade investigada, por meio da aplicação do produto educacional elaborado como parte da pesquisa.

A análise dos dados, etapa final do processo, deu origem ao capítulo que

²⁰ A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo. (Santos, 2020, p. 656)

apresenta as descobertas e a discussão sobre a oferta de cursos de qualificação profissional articulados à EJA, nos espaços de privação de liberdade.

Diante das afirmações supracitadas, a utilização da Análise de Conteúdo, como método de análise de dados não foi uma tarefa fácil, uma vez que “ o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa” (Minayo, 2002, p. 79), ou seja, é reconhecer que as afirmações e teorias não são absolutas, mas sim provisórias, pois considera-se a natureza dinâmica do conhecimento científico para se tornar sempre mais acurado e consistente. Entretanto, a Análise de Conteúdo permite uma interpretação e identificação de padrões no material coletado, organizando-os e transformando informações em conhecimento científico. Sua aplicação sistemática combina o rigor científico com sua adaptabilidade contextual, contribuindo para a pesquisa qualitativa à medida que avança no conhecimento da realidade educacional e na superação de seus dilemas, limites e contradições.

A partir das conclusões deste estudo, foi elaborado um Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional, nos Espaços de Privação de Liberdade, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional articulados à EJA, fundamentado em uma concepção de educação integral, crítica e emancipatória dos sujeitos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa: o questionário respondido pelos gestores escolares e a análise documental, disponibilizada pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e pela Secretaria de Justiça e Reintegração Social. Para apresentação e análise dos resultados organiza-se o presente capítulo nas seguintes seções: 4.1 os atores sociais do sistema prisional, 4.2 a educação prisional em Santa Catarina, 4.3 o perfil dos gestores escolares prisionais e, por fim, 4.4 a importância da oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade catarinenses, sob a ótica dos gestores.

4.1 OS ATORES SOCIAIS DO SISTEMA PRISIONAL DE SANTA CATARINA

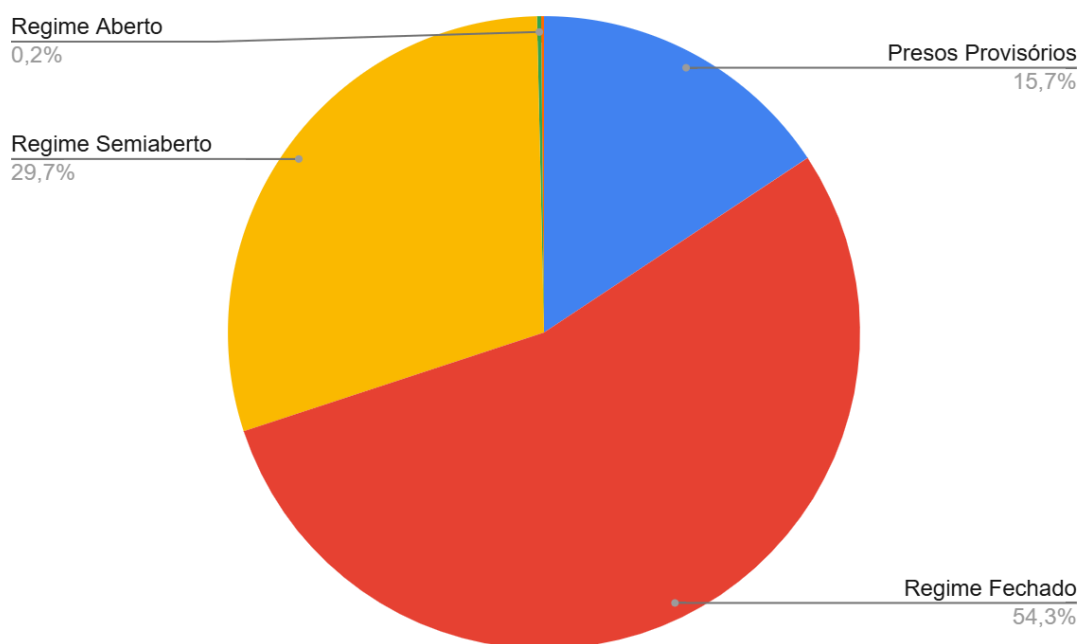
Em Santa Catarina, o sistema prisional é administrado pela Secretaria de Estado da Justiça e Reintegração Social (SEJURI) e seu Departamento de Polícia Penal (DPP). Entretanto, os protagonistas desse sistema são os sujeitos em situação de privação de liberdade. Essa compreensão exige, inicialmente, considerar a busca de respostas para os seguintes questionamentos, entre outros: quem está atrás das grades em Santa Catarina? Como se define o perfil da população carcerária do Sistema Prisional Catarinense em termos de gênero, faixa etária, nível de escolaridade, etc.?

A realidade do encarceramento catarinense, assim como a brasileira, apresenta-se como um microcosmo das desigualdades sociais que assolam o país. Entender as características demográficas, socioeconômicas e criminais dos sujeitos privados de liberdade é apreender as raízes e as manifestações do encarceramento em nível local. Nesse sentido, apresenta-se a seguir um perfil da população prisional catarinense, com foco na quantidade populacional por regime, composição étnico-racial, faixa etária, incidências por tipo penal e níveis de escolarização, examinando os dados disponibilizados pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), por meio do Sistema Nacional de Informações Penais (SISDEPEN), em 2024.

O Código Penal Brasileiro classifica, em seu Art. 33, as penas privativas de liberdade em regime fechado, semiaberto e aberto. E no Art. 96 define as medidas de segurança (Brasil, 2023). Já a prisão provisória é “uma forma de restrição de liberdade que não tem como objetivo punir o indivíduo pelo crime cometido, mas sim assegurar a correta condução da investigação ou o andamento do processo penal” (Valença, 2025).

A partir dessas categorias penais, conforme as definições legais, verifica-se que, no segundo semestre de 2024, a população carcerária por regime, em Santa Catarina, era de 4.834 (15,7%) presos provisórios, 16.715 (54,3%) presos em regime fechado, 9.151 (29,7%) em regime semiaberto, 65 (0,2%) em cumprimento de regime aberto e 44 em medida de segurança (SENAPPEN, 2024). O Gráfico 1 ilustra o panorama do estado.

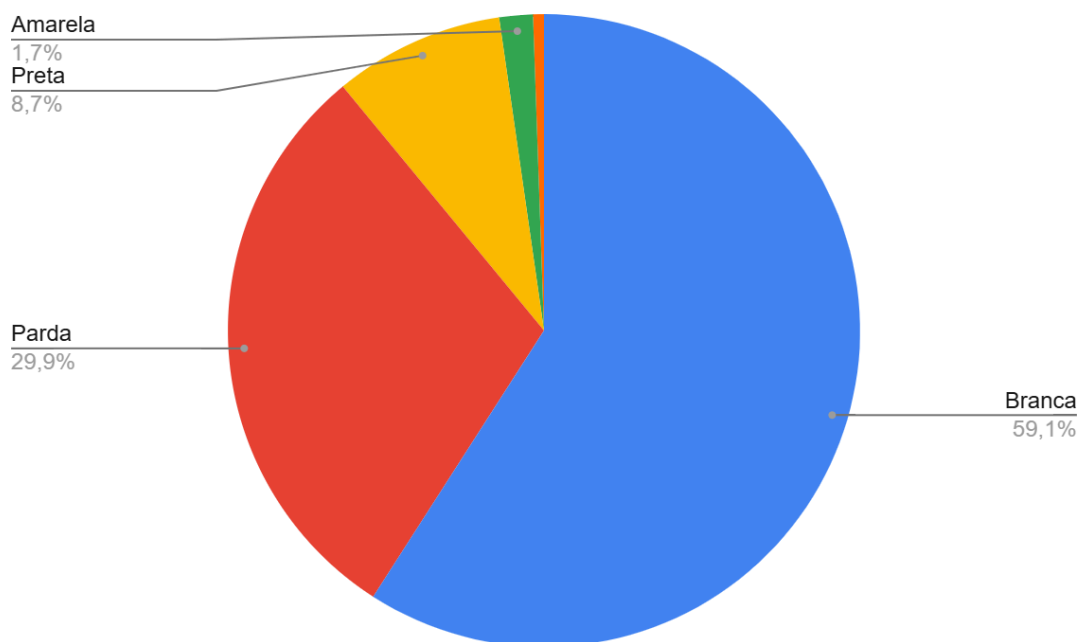
Gráfico 1 - População carcerária de Santa Catarina por Regime Penal



Fonte: Elaborado pela autora, dados da SENAPPEN de 2024

No que concerne ao perfil étnico-racial da população privada de liberdade catarinense, dos 27.342 internos, 16.155 (59,1%) se autodeclaram brancos, 8.185 (29,9%) pardos, 2.381 (8,7%) pretos, 469 (1,7%) amarelos e 152 indígenas, conforme Gráfico 2:

Gráfico 2 - População Étnico-racial



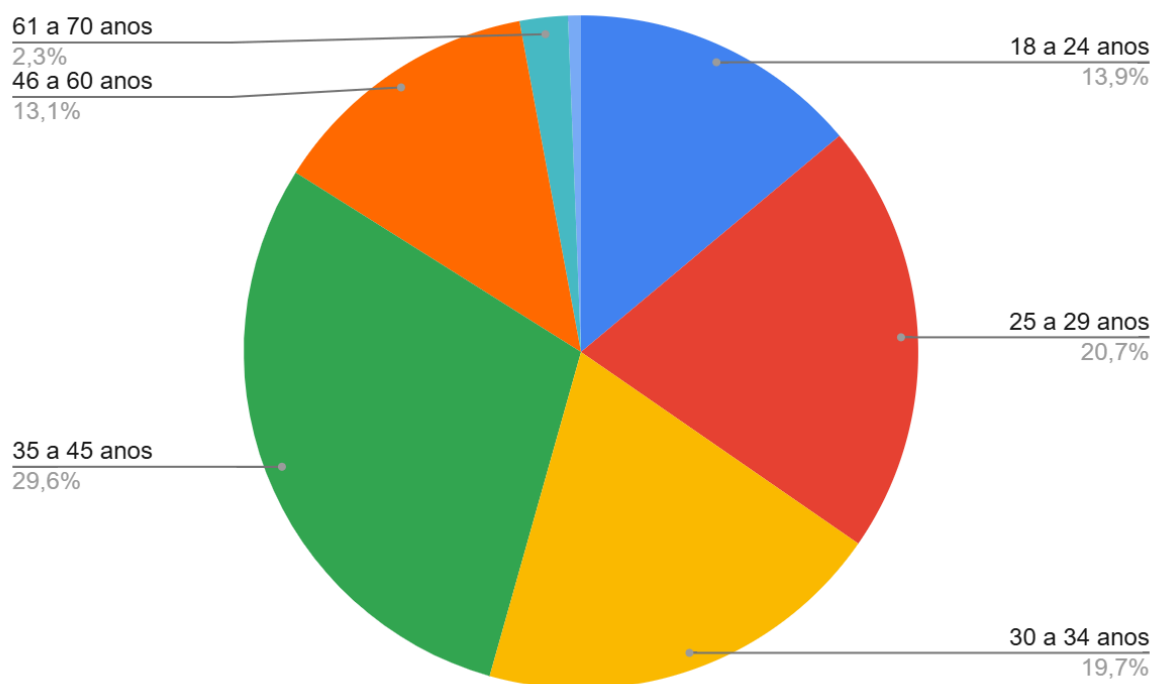
Fonte: Elaborado pela autora, dados da SENAPPEN de 2024.

Um fato relevante sobre ao perfil étnico-racial da população prisional de Santa Catarina é que os que se autodeclaram brancos são a maioria (59,1%), diferentemente do cenário nacional, no qual 51,45% dos presos se autodeclaram pardos. Entretanto, isso não implica, necessariamente, em equidade ou ausência de desigualdades. A trajetória dos sujeitos privados de liberdade coincide, na maioria dos casos, com a vivência de outras formas de exclusão: social, econômica e cultural. Nesse sentido, Ireland (2011, p. 22) argumenta que “não há dúvida de que essa desigualdade econômica brutal, que leva a uma exclusão social especialmente dos grupos mais vulneráveis, termina acentuando níveis crescentes de violência e criminalidade”.

A maior parte da população carcerária de Santa Catarina, correspondendo a quase 75% (19.158 casos), está na faixa etária economicamente ativa, entre 25 e 45 anos. O grupo de 35 a 45 anos representa a maior parcela, com cerca de (8.090) 29,59% do total, seguido de perto pelas faixas de 25 a 29 anos 20,74% (5.672) e 30 a 34 anos 19,74% (5.396). A população mais jovem, de 18 a 24 anos, representa

uma porção significativa 13,87% (3.801), enquanto os grupos acima de 46 anos somam apenas 16,06%.

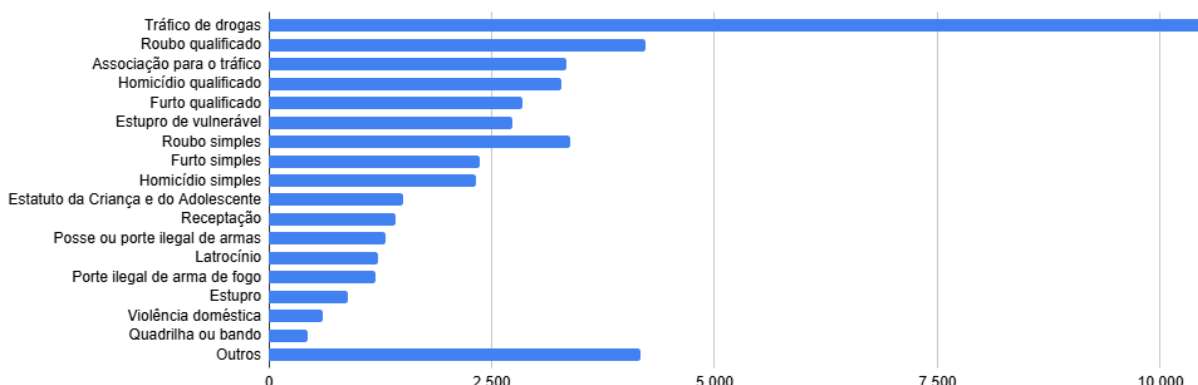
Gráfico 3 - População carcerária catarinense por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora, dados da SENAPPEN de 2024

Destaca-se que em Santa Catarina foram registradas 47.799 incidências, de acordo com a SENAPPEN. Desse montante, 23.630 são considerados crimes hediondos e equiparados, e 18.287 crimes violentos. A análise dos dados das incidências por tipo penal apresenta os delitos mais frequentes. Dentre eles estão: tráfico de drogas (10.543 casos) com 24,2%, roubo qualificado (4.219) com 9,7% e associação para o tráfico (3.345) com 7,7% como os mais prevalentes, seguidos por homicídio qualificado (3.282) com 7,5%, roubo simples (3.382) com 7,8% e furto qualificado (2.841) com 6,5% .

Gráfico 4 - População carcerária catarinense categorizada por segmentos de incidências por tipo penal



Fonte: Elaborado pela autora, dados da SENAPPEN de 2024

Os dados apresentados reforçam a ideia de que é necessário a implantação de políticas públicas que atuem nas causas e prevenção da prática de crimes hediondos e violentos. Entende-se que a prevenção se torna viável se puder contar com processos educativos que promovam a conscientização do sujeito permitindo que ele assuma um compromisso genuíno com a transformação de sua própria trajetória de vida. Para Freire (1980, p.26):

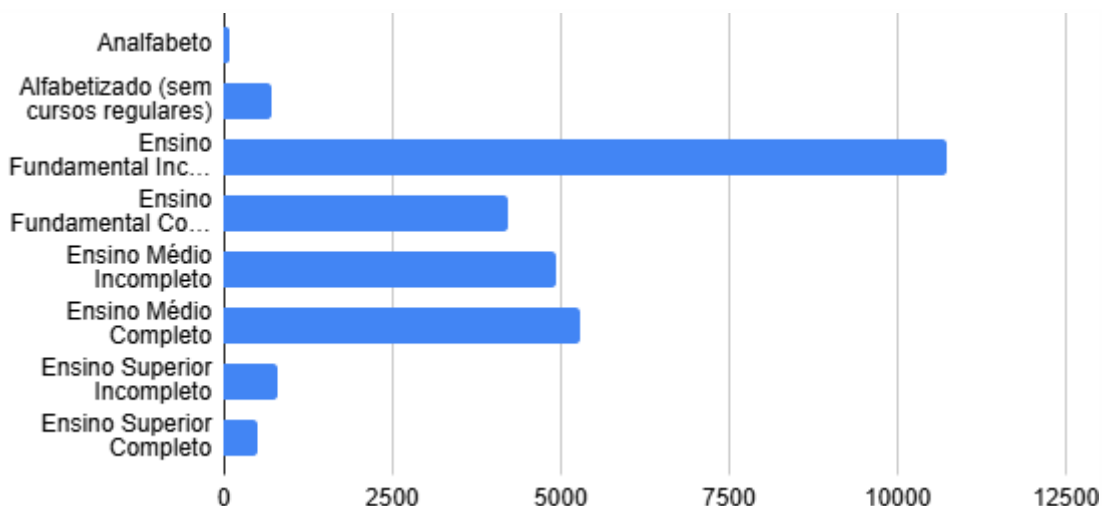
Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Assim sendo, conforme o autor supracitado, faz-se necessário uma formação integral, capaz de promover transformações significativas. Isto posto, incentivar ações educativas e sociais, qualificadas para desenvolver a autonomia desses sujeitos, é uma das formas de diminuir o número de incidências penais.

No que diz respeito a escolaridade da sociedade cativa catarinense, os dados mostram que 29,2% dos sujeitos privados de liberdade possuem Ensino Fundamental Incompleto (10.732 casos), seguido por 19,3% com Ensino Médio Completo (5.284), 18% com Ensino Médio Incompleto (4.926) e 15,4% com Ensino Fundamental Completo (4.223), indicando um alto índice de evasão escolar ainda na educação básica. Enquanto isso, os níveis mais altos de escolaridade, como Ensino Superior Incompleto 2,9% (805, Ensino Superior Completo (508) e pós-graduação (33), representam uma pequena parcela da população prisional. Além disso, chama

atenção a porcentagem de 2,6% para alfabetizadas sem educação formal (710) e analfabetas (100), reforçando a relação entre baixa escolaridade e vulnerabilidade social no sistema prisional.

Gráfico 5 - População carcerária catarinense por graus de escolaridade.



Fonte: Elaborado pela autora, dados da SENAPPEN de 2024

Os dados sobre a escolaridade da população prisional catarinense refletem não apenas as barreiras no acesso à educação, mas também a relação entre a exclusão escolar e a desigualdade social. Frente a essa constatação, retomando a pergunta inicial, quem está atrás das grades em Santa Catarina?, os dados apresentados confirmam a afirmação de Julião (2007, p. 27): “parece correto supor que o sistema penal foi instituído socialmente com o objetivo de aprisionar as suas mazelas sociais, colocando para “debaixo do tapete” as suas chagas abertas pela exclusão social e pela ganância por poder, geradas pelas lutas de classes”.

4.2 A EDUCAÇÃO PRISIONAL DE SANTA CATARINA

Inicia-se esta seção enfatizando que a educação nos espaços de privação de liberdade não é um benefício e sim um direito, destinado às pessoas encarceradas, que em sua maioria não acessaram a educação formal. Para a população carcerária, a legislação brasileira concebe a educação como um instrumento para a reabilitação, a ressocialização e a qualificação profissional. É o que enuncia a Lei nº 7.210/1984 (Brasil, 1984)– Lei de Execução Penal:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

[...] § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos (Brasil, 1984).

A Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional apresenta peculiaridades que a distinguem da oferta regular e deve ser fundamentada pela inclusão e valorização da diversidade, pois a EJA é uma modalidade que visa atender às necessidades individuais e promover o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Os sujeitos da EJA prisional lidam diariamente com a dicotomia e as contradições do enclausurar em nome da ressocialização e do penalizar sob o pretexto da reeducação. Data essa especificidade da educação prisional, conforme Onofre (2015, p. 240-241),

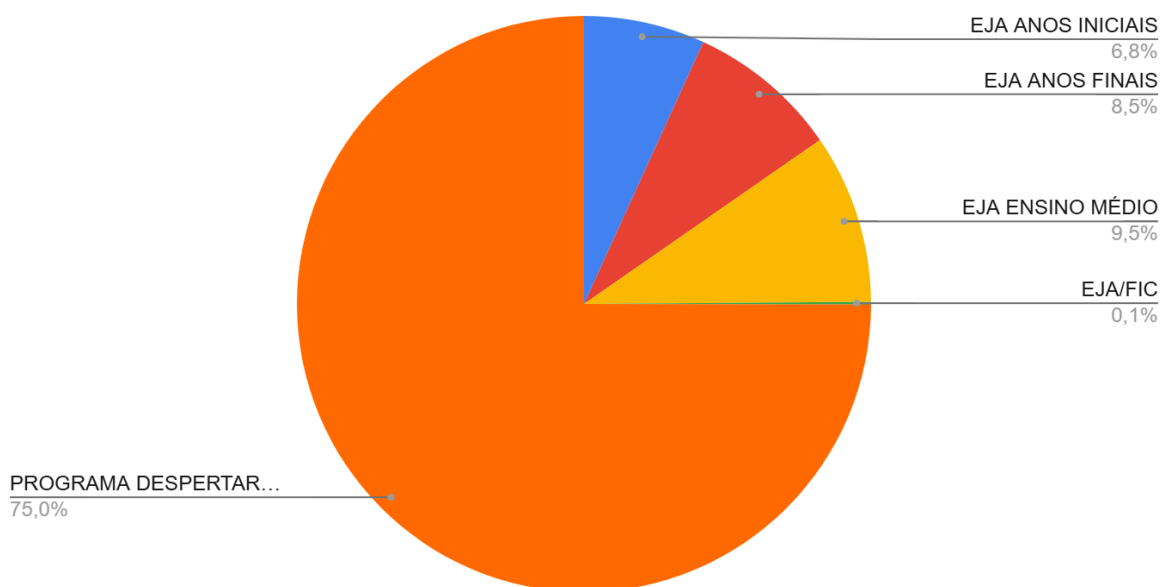
tomando-se por esse ângulo, estamos diante de uma situação paradoxal, e um dos desafios a ser enfrentado é o de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar.

Em uma perspectiva histórica, a EJA nos estabelecimentos penais assume caráter reparatório, buscando sanar a exclusão educacional sistemática vivenciada por significativa parcela da população - indivíduos que tiveram seu direito à educação negado ou acessaram apenas processos formativos descontínuos e precarizados (Onofre, 2015).

Tendo em vista a consolidação do direito à educação ao indivíduo em situação de privação de liberdade, o estado de Santa Catarina realiza a oferta de educação formal e não formal em todos os espaços de privação de liberdade, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, vinculados à Secretaria de Estado da Educação. Segundo os dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), no primeiro semestre de 2025, a educação prisional formal e não-formal contabilizou 13.580 matrículas distribuídas em: 929 da EJA Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1.160 da EJA Anos Finais do Ensino

Fundamental, 1.295 da EJA Ensino Médio, 20 da EJA/FIC²¹ e 10.196 matrículas no Programa Despertar pela Leitura²².

Gráfico 6 - Número de matrículas da rede estadual de ensino nos espaços de privação de liberdade.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da SISGESC, de 2025.

Os dados apontados acima afirmam que dos 29.155 internos das unidades prisionais catarinenses, 46% tem acesso à educação formal ou não-formal, no entanto, apenas 11% gozam do direito à educação formal e o número é ainda mais alarmante no que diz respeito a educação profissional e tecnológica, na qual somente 0,06% conseguem aceder. Nesse sentido, Cabral (2019, p.84) destaca que Santa Catarina “têm sofrido um grave problema, a oferta de projetos de leitura para remição, em detrimento da oferta de escolarização formal.”

Um exemplo, para elucidar essa situação, é o Presídio Regional de Concórdia, única instituição prisional a ofertar um curso FIC (Formação Inicial e Continuada) de Assistente Administrativo, por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Concórdia (Santa Catarina, 2025). O referido estabelecimento

²¹ Na rede estadual, os cursos de qualificação profissional são chamados de EJA-FIC e estão previstos na grade curricular.

²² O Programa Despertar pela Leitura (Santa Catarina, 2024) é um programa instituído pela SED, em parceria com a SEJURI, a fim de fomentar a leitura nos espaços de privação de liberdade por meio de uma proposta de educação não-formal.

penal possui 263 internos e oferece a educação formal para 68, sendo 48 deles na educação básica e 20 na educação profissional e tecnológica, e na educação informal atende 168 internos no Programa Despertar pela Leitura. Essa disparidade evidencia como a educação formal perde espaço para iniciativas que, embora relevantes, não substituem o papel da escolarização. Para sujeitos com trajetórias escolares marcadas por lacunas e, muitas vezes, por vivências negativas, no ambiente escolar, outras formas de aprendizagem podem atuar como estímulos para a retomada de percursos interrompidos, entretanto devem estar articuladas à educação e não como uma alternativa à escolarização (Ireland, 2011). Ainda nesse sentido, Cabral (2019, p. 85) ressalta que os gestores das unidades prisionais preferem o referido programa “ por conta das baixas exigências para que ocorram atividades desse tipo em termos de pessoal e estrutura, deixando a oferta formal da EJA em segundo plano”.

Em Santa Catarina, conforme já mencionado, a unidade escolar responsável pela oferta educacional, nos estabelecimentos penais, são os CEJAs. Analisando a atual matriz curricular do Ensino Médio da EJA da Rede Estadual de Santa Catarina, constata-se que é composta por 960 horas de Formação Geral Básica e mais 240 horas de Itinerário Formativo. O itinerário formativo contém 80 horas do componente curricular Projeto de Vida e 160 horas de componentes curriculares eletivos ou de qualificação profissional. Na rede estadual, os cursos de qualificação profissional são chamados de EJA-FIC e, conforme se observa, estão previstos na matriz curricular.

Figura 01: Matriz Curricular Ensino Médio - Rede Estadual de Santa Catarina

COMPONENTE CURRICULAR	NEM Nº DE AULAS	NEM CARGA HORÁRIA
MATEMÁTICA	10	160 h
PORTUGUÊS	10	160 h
BIOLOGIA	5	80 h
QUÍMICA	5	80 h
FÍSICA	5	80 h
INGLÊS	5	80 h
HISTÓRIA	5	80 h
GEOGRAFIA	5	80 h
FILOSOFIA	2	32 h
SOCIOLOGIA	3	48 h
ED FÍSICA	3	48 h
ARTES	2	32 h
TOTAL FORMAÇÃO BÁSICA:	60	960 h
PROJETO DE VIDA	5	80 h
FIC	10	160 h
ELETIVA	5	80 h
TOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO:	15	240 h
TOTAL:	75	1200 h

Fonte: Elaborado pela autora, com informações da Matriz Curricular da EJA Ensino Médio de Santa Catarina (Santa Catarina, 2021).

Entretanto, por mais que a carga horária dos cursos de qualificação profissional seja obrigatória no Ensino Médio e já esteja prevista, os CEJAs ofertam nas unidades prisionais apenas o Projeto de Vida os 2 (dois) componentes curriculares eletivos, totalizando assim 240 horas de itinerário formativo. Essa disparidade ocorre devido a menor complexidade das disciplinas eletivas, que demandam apenas a contratação de professores. Consequentemente, essa opção pelo caminho mais fácil prejudica a oferta da EPT, limitando o acesso dos internos a uma formação integral.

Pensar em uma educação escolar no cárcere é respeitar a diversidade dos sujeitos da EJA, mas principalmente levar em consideração as particularidades, especificidades e características dos sujeitos em situação de privação de liberdade. É pensar em uma ação educativa integral, com experiências contextualizadas, e não apenas replicar as práticas pedagógicas extramuros nos espaços intramuros.

Educar nessa perspectiva exige construir ambientes de aprendizagem que

permitam aos sujeitos, em sua realidade existencial concreta, alcançar pleno desenvolvimento humano em suas dimensões individual e coletiva. Sob esta ótica, os estabelecimentos prisionais, devem ser reconfigurados como espaços pedagógicos estratégicos, para assumir uma função educativa transformadora:

Compreendendo a educação como o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades — o mais (saúde, alimentação, integridade física, psicológica e moral) são condições para a efetivação da ação educativa — e educar como o ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário (de privação de liberdade), com todas as suas idiossincrasias, deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades (pessoal dirigente, técnico, professor e operacional) são educadores (socioeducadores) e devem, independente da sua função, estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo (Julião, 2016, p. 36).

Isso implica reconhecer que, mesmo em um ambiente marcado por restrições, vigilância constante e normas rígidas de convivência, é possível criar experiências formativas significativas, capazes de ampliar horizontes e fomentar novas formas de interação social. A escolarização no cárcere, portanto, não pode se reduzir a um mero apêndice burocrático e nem se orientar pela reprodução do modelo escolar tradicional; as possibilidades para que ela se constitua como um espaço de diálogo, de construção de sentido e de ressignificação de trajetórias interrompidas precisam ser exploradas. É necessário compreender que cada pessoa privada de liberdade carrega consigo histórias de exclusão, desigualdades acumuladas e rupturas com o mundo social, o que torna ainda mais urgente a oferta de práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, o pensamento crítico e a expressão de identidades diversas. Nesse sentido, a educação no sistema prisional deve articular condições para que os sujeitos educandos se reconheçam como protagonistas de processos possíveis de transformação e reinserção social. Nesta mesma perspectiva, Onofre (2009) argumenta:

Não há como negar a eficácia do papel da educação escolar no resgate da liberdade do aprisionado. A educação é um direito que assegura a condição de ser humano, pois a partir dela se constrói o laço de pertencimento à sociedade, à palavra, à tradição, à linguagem, à transmissão e à recriação da cultura - essenciais para a condição humana. Trata-se de um direito individual a ser garantido plenamente pelo Estado, que, por meio de suas instituições e políticas públicas, é o responsável por organizar e promover esses direitos a todos os indivíduos, privados ou não da liberdade. Se apostamos na possibilidade de o ser humano poder recriar-se, porque em

qualquer situação o possível existe e pode ser realizado, desde que tenhamos desejo de mudança, há que se incluir, nessa possibilidade, a educação de jovens e adultos que vivem no interior das unidades prisionais (Onofre, 2009, p. 79).

Esta concepção reivindica uma mudança paradigmática na gestão do sistema prisional, transformando os estabelecimentos penais em espaços de verdadeira reinserção social por meio da educação integral.

A EJA nas prisões é mais do que uma política pública – é um ato de justiça social. Seu sucesso depende da superação de desafios estruturais, mas também do reconhecimento do protagonismo dos sujeitos, que, mesmo em condições adversas, encontram na educação omnilateral uma possibilidade de recomeço. Para Julião (2016, p. 36), “as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade”. Desta forma, a educação no sistema prisional deve ser concebida sob uma abordagem humanizadora, transcendendo os limites do encarceramento.

Entretanto, Cabral, Onofre e Laffin (2020) destacam que a relevância social da educação prisional exige, portanto, uma reflexão sobre a função da escola em uma sociedade capitalista. Embora possa atuar como um espaço de possibilidades, a mera presença da instituição escolar não garante a ressocialização, a redução da criminalidade ou da reincidência. Sua eficácia está intrinsecamente condicionada pela dinâmica penitenciária, pelas relações de poder e por interesses que a transcendem.

Considerando a importância da oferta educacional nos espaços de privação de liberdade, a compreensão da realidade educacional nesses espaços exige o envolvimento direto daqueles que vivenciam cotidianamente os desafios da gestão escolar nesses contextos. Nesse sentido, a participação dos gestores dos CEJAs como respondentes do questionário aplicado constituiu um importante elemento para o aprofundamento desta pesquisa, permitindo revelar nuances que não seriam acessíveis apenas por meio de dados documentais. Suas percepções contribuíram significativamente para delinear um panorama mais preciso das condições de oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional catarinense. Além disso, conhecer o perfil dos gestores escolares da educação prisional de Santa Catarina e

estabelecer uma forma de comunicação com eles, enquanto participantes da pesquisa, representa uma vantagem adicional, pois serão eles os principais destinatários do produto educacional derivado do presente trabalho, conforme será apresentado no próximo capítulo da dissertação, que busca orientar a aplicação de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade, com foco na realidade catarinense.

4.3 O PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES PRISIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na Rede Estadual de Ensino catarinense o gestor escolar é eleito por meio de seu Plano de Gestão Escolar (PGE). O processo de escolha de Plano de Gestão Escolar, regulamentado pelo Decreto Estadual N° 273/2023, ocorre em todas as unidades escolares, exceto nas Escolas Indígenas, de Assentamento, Quilombolas e no Instituto Estadual de Educação (IEE), que possuem processo amparado por legislação própria. De acordo com o decreto, a gestão escolar democrática tem por objetivo priorizar a qualidade educacional e promover a transparência dos processos pedagógicos e administrativos das unidades escolares, incluindo as unidades prisionais.

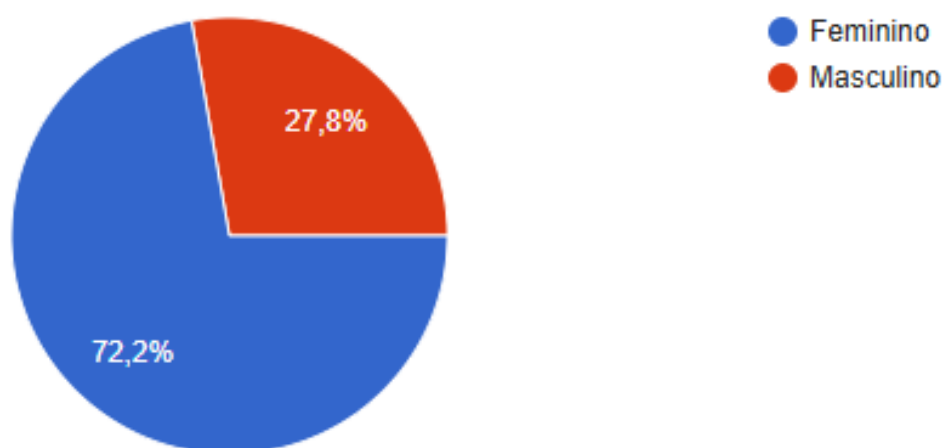
Art. 5º A gestão escolar democrática da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas e modalidades, tem por princípios a gestão democrática, o planejamento, a avaliação permanente, a autonomia escolar, a organização do ambiente escolar, o monitoramento de processos, a avaliação de resultados educacionais e a gestão dos resultados educacionais (Santa Catarina, 2023).

Além dos diretores das unidades escolares a gestão escolar também é composta pelos: assessores de direção - indicados pelo diretor eleito -, os assistentes de educação e os assistentes técnicos pedagógicos, nomeados por concurso público. Considerando que as unidades prisionais são unidades descentralizadas dos CEJAs, cabe à gestão escolar do CEJA organizar as propostas pedagógicas nos estabelecimentos penais catarinenses. Dessa forma, dos 40 gestores educacionais, obteve-se um montante respondente de 18 profissionais, que contemplam 30 unidades prisionais.

O perfil dos gestores educacionais foi traçado por meio do questionário aplicado. Os dados são apresentados e organizados em gráficos.

A exposição dos dados inicia pela idade dos participantes, o questionário evidenciou uma predominância de gestores na faixa etária de 40–49 anos, representando 72,2% do total. Em seguida, apareceu a faixa de 50–59, com 27,8% dos participantes. Esse perfil etário sugere um corpo gestor consolidado, o que pode contribuir para a condução de práticas pedagógicas mais estruturadas e reflexivas dentro do contexto prisional. A análise das respostas revela que 72,2% dos gestores escolares participantes do questionário se identificam com o gênero feminino, enquanto as demais respostas correspondem ao gênero masculino. Essa predominância feminina reflete a tendência observada na educação brasileira, na qual as mulheres, consolidam-se como protagonistas nas práticas de educação, inclusive no contexto prisional. Conforme informações apresentadas no gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 - Distribuição dos/as Gestores/as Escolares por configuração de gênero

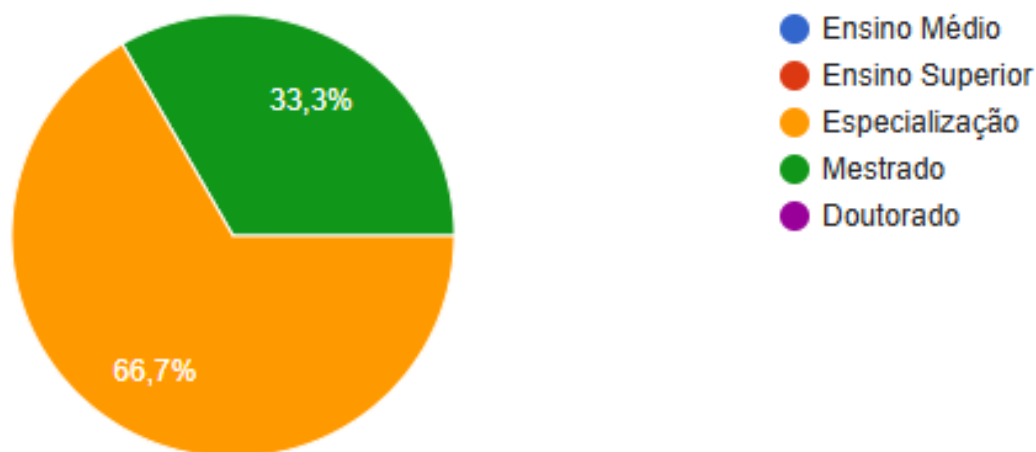


Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Os dados demonstram que 66,7% dos/as gestores/as escolares possuem formação em nível de especialização, seguida pela titulação de mestrado. Observa-se, portanto, que o perfil acadêmico dos/as participantes não se limita apenas à formação universitária inicial, mas se estende à busca contínua por aperfeiçoamento e aprofundamento teórico e pedagógico ao realizarem cursos de

pós-graduação, seja de especialização *lato sensu* (66,7%), ou de mestrado stricto sensu (33,3%) .

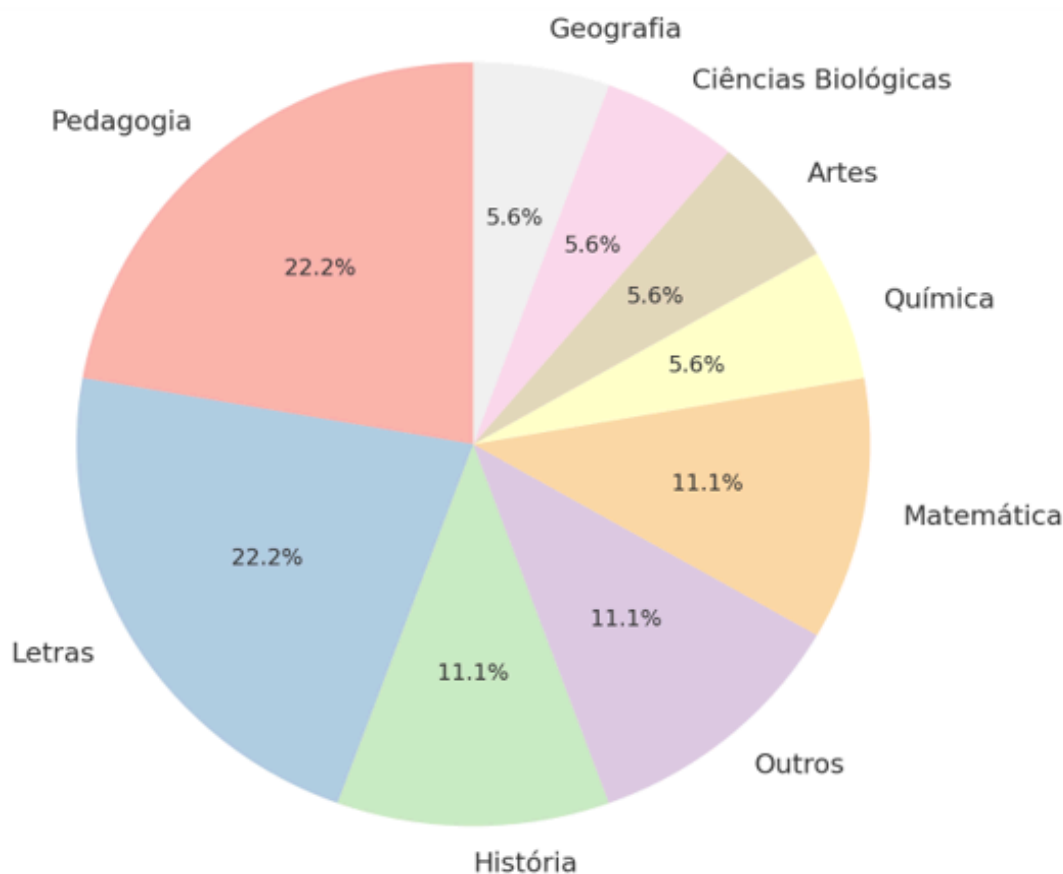
Gráfico 8 - Formação Acadêmica dos/as gestores/as participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A análise das áreas de formação acadêmica dos/as gestores/as escolares revelou uma predominância de profissionais das áreas de Pedagogia, Letras e Artes, seguidos por formações em Ciências Biológicas, Química, História, Geografia e Matemática. Essa distribuição evidencia que a maioria dos gestores possui trajetória ligada às licenciaturas, refletindo uma base pedagógica sólida e uma compreensão aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem.

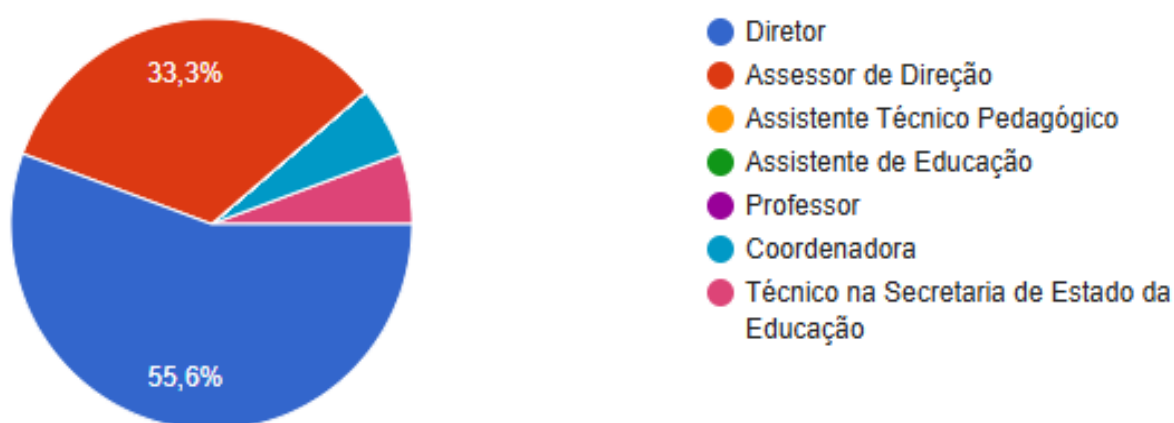
Gráfico 9 - Área de Formação Acadêmica dos/as participantes.



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A análise das respostas sobre a função exercida no CEJA revela que os/as participantes da pesquisa que responderam o questionário se distribuem principalmente entre as funções de diretor/a escolar, 55,6%, e assessor/a de direção, 33,3%. Essa composição evidencia a representatividade de profissionais que atuam diretamente na gestão pedagógica e administrativa das unidades escolares vinculadas às prisões catarinenses.

Gráfico 10 - Função no CEJA



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A análise do perfil dos/as gestores/as escolares que atuam nos Centros de Educação de Jovens e Adultos vinculados às unidades prisionais catarinenses revelou um quadro profissional composto majoritariamente por mulheres, com idade entre 40 e 59 anos. Observou-se ainda que esses gestores possuem qualificação acadêmica, com predominância de pós-graduação lato sensu e mestrado, e formação concentrada nas áreas de Pedagogia, Letras e Artes, seguidas por Ciências Biológicas, Química, História, Geografia e Matemática.

Essa diversidade formativa amplia o olhar interdisciplinar e favorece uma gestão pedagógica mais integrada. Em relação à função, a maioria exerce cargos de direção ou assessoria de direção, o que reforça o envolvimento direto nas decisões pedagógicas e administrativas. Assim, o perfil delineado aponta para um grupo de gestores com maturidade profissional e sólida base acadêmica, elementos que contribuem para a consolidação de uma educação humanizadora, crítica e transformadora nos espaços de privação de liberdade.

4.4 A IMPORTÂNCIA DA OFERTA DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE CATARINENSES, SOB A ÓTICA DO GESTOR

A análise das respostas fornecidas pelos gestores escolares evidencia uma percepção ampla e crítica acerca da oferta de cursos de qualificação profissional nos

espaços de privação de liberdade em Santa Catarina. Em consonância com as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos e Idosos e da Educação Profissional e Tecnológica, os relatos destacam que a qualificação profissional deve ser compreendida como um direito educativo e social, capaz de promover não apenas a remição da pena, mas sobretudo o desenvolvimento humano, a autonomia e a reinserção social.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, as respostas das questões 12 a 24, dos gestores escolares, referentes a seção intitulada “Sobre a oferta de cursos de qualificação nos espaços de privação de liberdade”, foram categorizadas por meio dos códigos: C1 – Infraestrutura e recursos, C2 – Gestão e parcerias institucionais, C3 – Formação humana e ressocialização e C4 – Integração pedagógica e curricular. Para a categorização²³ elaborou-se a tabela abaixo:

Quadro 2 - Códigos para categorização

Questão	Código
Na sua percepção, qual deve ser a principal prioridade dos cursos de qualificação profissional no contexto prisional, caso sejam ou vierem a ser ofertados?	C3 – Formação humana e ressocialização
Na sua concepção, qual é a principal motivação dos internos para participar dos cursos de qualificação?	C3 – Formação humana e ressocialização
Em relação à gestão escolar, quais os maiores desafios para integrar os cursos de qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ?	C1 – Infraestrutura e recursos
Na sua avaliação, quais critérios devem ser priorizados na escolha dos cursos de qualificação profissional a serem ofertados nas unidades prisionais?	C4 – Integração pedagógica e curricular
De acordo com seu contato com as unidades prisionais, como você avalia o interesse dos internos nos cursos de qualificação profissional?	C3 – Formação humana e ressocialização
Na sua opinião, a principal contribuição da educação nas prisões deve ser:	C3 – Formação humana e ressocialização

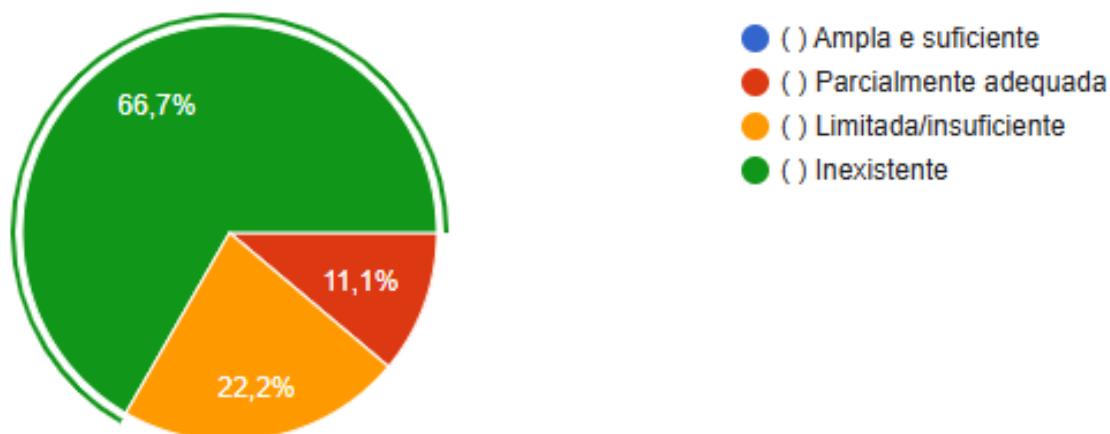
²³ As categorias foram construídas a partir de um processo que envolveu leitura flutuante das respostas, identificação de núcleos de sentido e agrupamento temático (Bardin, 2011). A análise das respostas permitiu classificar quatro eixos recorrentes: elementos materiais e estruturais que dificultam a oferta dos cursos (C1); a necessidade de articulação interinstitucional, planejamento e liderança da gestão escolar (C2); aspectos humanos e sociais relacionados à ressocialização, dignidade e desenvolvimento integral dos educandos (C3); e questões pedagógicas e curriculares que orientam a integração entre EJA e qualificação profissional, incluindo critérios de escolha de cursos e adequação ao contexto prisional (C4).

Qual deve ser o papel central do gestor escolar (diretor do CEJA) no processo de implementação de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade?	C2 – Gestão e parcerias institucionais
Quais aspectos da realidade prisional (infraestrutura, segurança, rotinas) mais dificultam a implementação cursos de qualificação profissional integrados à EJA?	C1 – Infraestrutura e recursos
Considerando seu conhecimento da realidade da(s) unidade(s) prisional(is) em que atua (por exemplo, se os presos trabalham ou não, se é presídio feminino ou masculino, se é penitenciária agrícola ou industrial, etc.), quais áreas de qualificação profissional seriam mais relevantes nesse contexto? E por quê?	C4 – Integração pedagógica e curricular
Que ações poderiam ser implementadas para fomentar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA, nos espaços de privação de liberdade, e preparar o educando para atuar no mundo do trabalho, após sua ressocialização?	C2 – Gestão e parcerias institucionais
Na sua avaliação, qual a importância da elaboração de um Caderno de Orientações para gestores escolares que atuam em presídios catarinenses implementarem cursos de qualificação profissional nas prisões:	C2 – Gestão e parcerias institucionais
Quais recomendações o(a) senhor(a) daria para a elaboração de um Caderno de Orientações voltado a gestores escolares sobre a oferta de cursos de qualificação em espaços de privação de liberdade? Ou seja, o que não poderia faltar nesse Caderno?	C2 – Gestão e parcerias institucionais

Fonte: Elaborado pela autora ,2025.

A seção sobre a oferta de cursos de qualificação profissional, nos espaços de privação de liberdade, inicia com a questão sobre a atual oferta dos cursos nas unidades prisionais vinculadas aos CEJAs. A ampla maioria dos gestores apontaram que é inexistente (66,7%) ou limitada ou insuficiente (22,2%).

Gráfico 11 - Oferta de cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

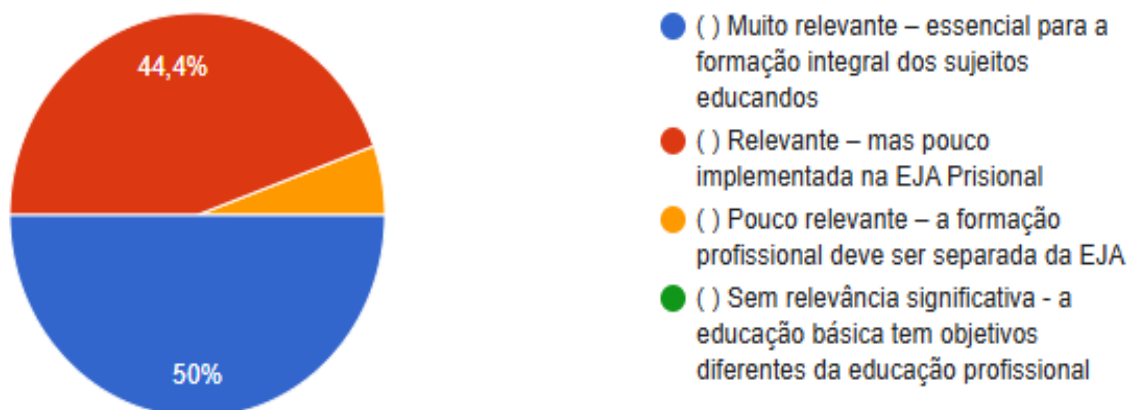
O número expressivo de respostas, constatando que a oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade é inexistente e insuficiente reforçam a discrepância entre o que está previsto nas normativas nacionais e estaduais, como a LDB, a LEP, o PNE e as Diretrizes Operacionais para a EJA, e a real oferta no cotidiano das prisões. A leitura desses dados revela que a educação profissional e tecnológica ainda não se consolidou como um direito efetivo. Em vez de ocuparem o lugar previsto nas políticas públicas como componentes estruturantes da formação integral das pessoas privadas de liberdade, os cursos FIC mostram-se escassos, descontinuados ou simplesmente inexistentes, perpetuando o ciclo de exclusão e invisibilidade que marca a trajetória escolar da maior parte da população encarcerada.

Neste contexto, emerge uma reflexão: quais fatores limitam a oferta de cursos de qualificação profissional, embora seja um direito social fundamental? A presente pesquisa, ao evidenciar essa lacuna, buscou não apenas problematizar a distância entre a legislação e a prática, mas também apontar caminhos possíveis para sua superação, na tentativa de contribuir para que os/as gestores/as escolares possam avançar na organização da oferta, promovendo o acesso à EPT como parte de uma formação integral que fortaleça a autonomia, a dignidade e as perspectivas de futuro dos sujeitos privados de liberdade.

Em seguida os gestores escolares são questionados sobre a relevância da integração entre EJA e Educação Profissional no contexto prisional. A ampla maioria dos participantes afirma que essa integração é muito relevante (50%) ou relevante

(44,4%). Apenas uma resposta afirmou que a formação profissional deve ser separada da EJA.

Gráfico 12 - Relevância dos cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Conforme os dados apontam, os/as gestores/as percebem a necessidade da EPT, bem como da importância da oferta de maneira integrada com a formação geral proporcionada pela EJA. A expressiva maioria dos participantes que considera essa integração muito relevante ou relevante, demonstra a compreensão sobre o papel educativo, social e emancipador da articulação entre formação escolar e formação profissional e tecnológica, no contexto prisional. Essa percepção converge com o que defendem os autores Ciavatta e Ramos (2011), ao afirmarem que a escola deve superar a fragmentação entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia, promovendo uma formação omnilateral que permita ao sujeito compreender o mundo em sua totalidade e atuar nele de forma crítica e transformadora.

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de

exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Ramos e Ciavatta, 2011, p. 31-21).

Destarte, a integração entre EJA e EPT, portanto, não se reduz à junção de duas ofertas, mas constitui um projeto pedagógico que valoriza a unidade entre conhecimento formal, saberes da experiência e conhecimentos profissionais, ampliando as possibilidades de futuro para pessoas privadas de liberdade.

Quando questionados sobre a prioridade dos cursos de qualificação profissional no contexto prisional, caso sejam ou vierem a ser ofertados, as respostas revelam uma visão fortemente alinhada à categoria **C3 – Formação humana e ressocialização**. A maioria dos gestores aponta como prioridades a ressocialização, o resgate da autoestima e da dignidade, e o incentivo à formação integral e cidadania dos educandos privados de liberdade. Embora o preparo para o mundo do trabalho também seja recorrente, ele aparece associado a finalidades mais amplas de transformação pessoal e social, indicando que o trabalho é percebido como meio de emancipação, não como fim em si mesmo. As menções à redução da reincidência criminal e à remição da pena surgem em segundo plano. Assim, sob a ótica dos/as gestores/as, a qualificação profissional deve constituir-se como instrumento de reconstrução da subjetividade e valorização humana, contribuindo para a formação integral e o exercício da cidadania dentro e fora do cárcere. Nesse sentido afirma Julião (2007):

é fundamental que se perceba que não é só com a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, que resolveremos o problema da educação para jovens e adultos privados de liberdade, mas sim por meio de uma concepção educacional que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreça a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere (Julião, 2007, p. 37).

Ao analisar as respostas dos/as gestores/as à questão *“Na sua concepção, qual é a principal motivação dos internos para participar dos cursos de qualificação?”*, observa-se que a remição da pena aparece de forma predominante, como a principal motivação atribuída aos educandos privados de liberdade. Essa percepção reflete a realidade concreta do sistema prisional, em que o estudo é muitas vezes visto como meio de reduzir o tempo de encarceramento, conforme previsto na Lei de Execução Penal. No entanto, embora essa motivação inicial seja pragmática, os gestores reconhecem que a participação nos cursos pode

desencadear processos mais amplos de reconstrução da identidade e de ressignificação da experiência prisional, alinhando-se ao código **C3 – Formação humana e ressocialização**. Ainda que a remição da pena seja o principal estímulo inicial, os cursos de qualificação profissional podem se tornar um instrumento de emancipação e humanização, contribuindo para a ressocialização dos sujeitos privados de liberdade. Para fins de ressocialização, Nascimento e Souza (2021) expõem:

O estudo traz consigo um plus, isto é, possibilitar ao apenado que trilhe caminho diverso daquele que o levou ao encarceramento, a partir da estimulação de reflexões, da compreensão e construção do seu “eu” no meio social, da edificação de novos ideais, e como mecanismo de preparo ao mercado de trabalho, e só assim será atendida a finalidade precípua da ressocialização (Nascimento e Souza, 2021, p. 84).

Contudo, é preciso lembrar que tal percepção quanto a motivação dos presos se refere a um cenário em que a oferta é bastante precária ou inexistente, conforme destacamos. Ou seja, as motivações estão mais relacionadas a um campo de possibilidades do que a uma oferta real. Além disso, sabe-se que os interesses humanos estão muito relacionados às experiências vividas, e isso nos leva a uma reflexão sobre quais concepções e práticas pedagógicas poderiam se caracterizar como plenas de sentido para os sujeitos em privação de liberdade no ambiente prisional?

Para a questão *“Em relação à gestão escolar, quais os maiores desafios para integrar os cursos de qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos (EJA)?”*, os participantes evidenciam de forma recorrente a categoria **C1 – Infraestrutura e recursos**, uma vez que a falta de estrutura física adequada é apontada como o principal obstáculo à efetivação da integração entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica nas unidades prisionais. Os gestores também ressaltam que, em muitas unidades, as salas de aula são adaptadas em celas ou áreas improvisadas, o que limita tanto o alcance pedagógico das atividades quanto a segurança necessária para sua execução. Não é novidade que, “os desafios do ensino em ambientes prisionais são complexos, incluindo questões de segurança, a disponibilidade de recursos educacionais, a formação de professores para trabalhar

em tais contextos e a motivação dos detentos para participar dos programas (Santos *et al.*, 2024). Corroborando com os autores estão Onofre e Julião (2013):

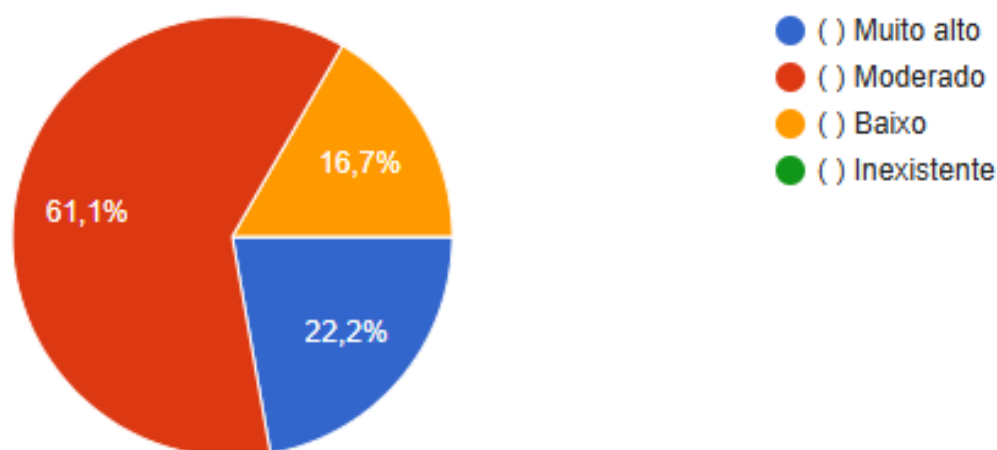
Pensar os espaços de infraestrutura destinados às atividades escolares e não escolares, nos leva a sinalizar que, na maioria das vezes, se constituem em espaços adaptados, sem condições materiais para um trabalho pedagógico que tenha sentido e significado para os jovens e adultos, que têm histórias de trajetórias escolares mal sucedidas, em sua infância e início de juventude (Onofre e Julião, 2013, p. 59).

De modo geral, os partícipes, quando questionados quais critérios deveriam ser priorizados na escolha dos cursos de qualificação profissional a serem ofertados nas unidades prisionais, destacaram que a escolha dos cursos deve considerar o alinhamento com o mundo do trabalho, a adequação às demandas locais e a viabilidade da infraestrutura existente, buscando sempre uma articulação coerente entre o currículo da EJA e os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, alinhando-se à categoria **C4 – Integração pedagógica e curricular**.

Os gestores reconhecem que a seleção dos cursos não deve ser aleatória, mas sim resultado de um planejamento pedagógico integrado, que contemple tanto as potencialidades do contexto prisional quanto às necessidades de formação dos educandos. Em sintonia com as respostas dos gestores escolares, Ramos (2010, p. 80) defende uma redefinição nos processos de ensino, nos quais “devem se identificar com ações ou processos de trabalho, do sujeito que aprende”. Dessa forma, é oportunizar a esses educandos o desenvolvimento de todas as suas dimensões para a vida produtiva, intelectual, social e cultural. Nessa mesma perspectiva, cita-se o entendimento de Onofre, Fernandes e Godinho (2019) de que:

os desenhos curriculares flexíveis podem ser apropriados aos demais espaços escolares, especialmente aos referentes à Educação de Jovens e Adultos, em função de desejos, necessidades e histórias/trajetórias de vida e à escuta como ferramenta essencial do fazer pedagógico (Onofre, Fernandes e Godinho, 2019, p. 470).

Gráfico 13 - Interesse dos internos na oferta de cursos de qualificação profissional



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Os dados referentes ao interesse dos internos na participação em cursos de qualificação profissional revelam que a maioria dos gestores o percebe como moderado. Entretanto, é necessário salientar que esses resultados tratam-se da percepção dos gestores e não de uma avaliação realizada diretamente com os sujeitos privados de liberdade. Contudo, em razão dos limites temporais desta pesquisa, não foi possível incluir a escuta direta dos estudantes privados de liberdade, o que exige cautela na interpretação desses números. A percepção dos gestores, embora relevante, pode ser influenciada por diversos fatores institucionais e estruturais que podem condicionar o acesso às atividades educativas.

Ainda assim, mesmo com essas ressalvas, destaca-se a relevância do trabalho e da educação na perspectiva da ressocialização. A literatura especializada aponta, de forma consistente, que o trabalho possui papel central na construção de identidades, na reorganização de trajetórias e na ampliação de possibilidades de reinserção social, especialmente em contextos de privação de liberdade.

A oferta educacional, nessa perspectiva, é compreendida como uma estratégia essencial para a promoção da coesão social, justiça e paz, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, a integração no mercado de trabalho, a geração de renda e, por conseguinte, a redução da violência e criminalidade (Cabral, Laffin e Collado, 2023, p. 14).

Quando articulada à EJA, a Educação Profissional e Tecnológica possibilita que o interno não apenas adquira competências técnicas, mas também desenvolva autonomia, autoestima e capacidade de leitura crítica da realidade — elementos essenciais para a reconstrução de projetos de vida. Nesse sentido, a EPT cumpre

um papel estruturante: contribui para a dignidade humana, fortalece a cidadania e amplia horizontes para além das grades, reafirmando que a educação é, simultaneamente, um instrumento de re-existência e de transformação social.

Para a questão *“Na sua opinião, a principal contribuição da educação nas prisões deve ser”*, as respostas refletiram de forma marcante a categoria **C3 – Formação humana e ressocialização**. Os gestores enfatizam que a educação no contexto prisional deve ter como eixo central a formação integral do indivíduo, promovendo a transformação pessoal, a reconstrução de valores e o resgate da dignidade humana. A maioria das respostas menciona expressões como *“formação integral e desenvolvimento humano”* e *“construção da cidadania”*, evidenciando que a educação é percebida não apenas como um direito, mas como ferramenta essencial de ressocialização. Nesse viés Albuquerque Júnior *et al.* (2024) apontam que,

as diretrizes da educação sob a égide da qualificação profissional necessita fomentar uma formação ampla e omnilateral, com acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, calcados na cidadania como um significado substancial, ultrapassando as meras aparências da ordem social vigente, capturando a sua essência, por meio de uma compreensão maximizada e crítica da contemporaneidade em que estamos expostos (Albuquerque Júnior *et al.*, 2024, p. 17-18).

As respostas à questão *“Qual deve ser o papel central do gestor escolar (diretor do CEJA) no processo de implementação de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade?”* evidenciaram claramente a categoria **C2 – Gestão e parcerias institucionais**. Os gestores destacam que sua atuação deve ser pautada na liderança articuladora e participativa, capaz de promover o diálogo entre diferentes setores e instituições envolvidas no processo educativo prisional. Entre as funções mais mencionadas estão liderar parcerias externas, mobilizar a comunidade escolar, garantir a adequação pedagógica e a integração com o sistema prisional, além de articular ações entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça e Reintegração Social e entidades formadoras. Essa perspectiva reforça a importância do gestor como mediador estratégico, responsável por criar condições administrativas, pedagógicas e humanas para a execução dos cursos.

Para o questionamento: *“Quais aspectos da realidade prisional (infraestrutura, segurança, rotinas) mais dificultam a implementação de cursos de qualificação*

profissional integrados à EJA?” As respostas apontaram de forma consistente para a categoria **C1 – Infraestrutura e recursos**. De acordo com os relatos, *“a falta de espaços físicos adequados”* é um dos principais entraves, já que muitas unidades não possuem salas de aula equipadas, ambientes próprios para atividades práticas ou locais que atendam minimamente às necessidades pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, os gestores destacam a *“escassez de materiais, equipamentos e recursos tecnológicos”*, que inviabiliza o desenvolvimento de cursos que demandem laboratórios, ferramentas ou computadores. A logística interna das prisões — como movimentação dos internos, horários restritos, regime disciplinar e limitações de segurança — também interfere diretamente, mas tais fatores são frequentemente associados à própria deficiência estrutural. Situação retratada pelas autoras Cabral, Onofre e Laffin (2020):

Professores, assim como estudantes, são afetados pelas violências cotidianas como indicam os estudos na área. Soma-se a isso as condições insalubres que interferem nas condições de trabalho, a falta de infraestrutura, a instabilidade em termos de funcionamento, a escassez de materiais didáticos e as relações vividas com os demais profissionais do sistema, quase sempre tensas pelas limitações que as regras de segurança impõem ao trabalho pedagógico (Cabral, Onofre e Laffin 2020, p. 16).

Quando indagados sobre seu conhecimento acerca das unidades prisionais e quais as áreas de qualificação profissional seriam relevantes para este contexto, as respostas foram incluídas na categoria **C4 – Integração pedagógica e curricular**. Os gestores indicam que a escolha das áreas de qualificação deve ser orientada pela *“adequação ao perfil dos internos”*, pelas *“condições reais da unidade prisional”* e pela *“possibilidade de articulação com o currículo da EJA”*, garantindo a construção de itinerários formativos coerentes. Entre as áreas mencionadas, aparecem com frequência cursos como: corte e costura, elétrica, informática, panificação, auxiliar administrativo, agricultura e serviços gerais, áreas que dialogam diretamente com as experiências prévias dos educandos, com oportunidades de trabalho dentro e fora da prisão e com a estrutura mínima disponível para execução prática.

Ao analisar as respostas dos gestores à questão *“Que ações poderiam ser implementadas para fomentar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA, nos espaços de privação de liberdade, e preparar o educando*

para atuar no mundo do trabalho, após sua ressocialização?”, observa-se forte alinhamento com a categoria **C2 – Gestão e parcerias institucionais**. Os gestores destacam, de forma recorrente, a necessidade de articulação interinstitucional, envolvendo as Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça e Reintegração Social, entidades formadoras como: o Sistema S, universidades e Institutos Federais, prefeituras e organizações da sociedade civil.

Entre as ações sugeridas, aparecem propostas como: estabelecer parcerias para oferta de cursos, formalizar convênios, aproximar a educação prisional das políticas públicas de trabalho e renda, além de integrar ações entre setores pedagógicos, administrativos e de segurança para garantir viabilidade e continuidade das atividades. Assim, as respostas apontam que a preparação do educando para o mundo do trabalho depende não apenas de ações pedagógicas, mas, sobretudo, de uma gestão escolar capaz de promover parcerias, assegurando que a qualificação profissional seja efetivamente implementada, ampliada e integrada à formação básica oferecida pela EJA. ...

Na presente pesquisa destaca-se a elaboração de um Produto Educacional (PE). Desta forma a propositura é desenvolver e aplicar um PE no formato de um Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade, considerando aspectos físicos e pedagógicos da realidade catarinense. Com intuito de saber a relevância desta proposta, os/as gestores/as foram questionados/as sobre a importância da sua elaboração e suas respectivas recomendações. A análise das respostas aponta que, no tocante a significância, 72,2% destacam que seria de suma importância, pois existem possibilidades que não são exploradas devido a falta de orientações práticas.

As recomendações dos gestores para a elaboração de um *Caderno de Orientações* voltado à oferta de cursos de qualificação em espaços de privação de liberdade evidenciam com força a dimensão da **C2 – Gestão e parcerias institucionais**, articulada a orientações operacionais muito concretas. As respostas apontam que o caderno deve trazer, de forma sistematizada, passo a passo da implantação dos cursos, especificando materiais necessários, infraestrutura mínima, carga horária, ementas, conteúdos básicos. Conforme aponta um dos participantes *“Orientações sobre a carga horária do curso, uma vez que as aulas na unidade prisional seguem uma organização interna com atendimentos e horários reduzidos.*

Orientações e esclarecimentos sobre a viabilização do uso das tecnologias e as restrições”.

Os gestores pedem também diretrizes claras de regime de parceria, com atribuições de cada parte e referência à legislação consolidada (LEP, LDB, diretrizes nacionais de EJA e educação em prisões), além de modelos de planos de curso e projetos pedagógicos. Nas palavras de um dos respondentes *“Quem seria o responsável por proporcionar o curso (material necessário), duração, ementas do curso e conteúdos básicos que precisam ser aplicados em cada curso”*. Surge com ênfase a necessidade de que o caderno oriente como implementar os cursos em ambiente restrito, considerando rotinas internas, limitações de horário, uso restrito de tecnologias, especificidades do público preso e a importância da escuta ativa das realidades locais, incluindo pesquisa de interesses dos internos e demandas de trabalho da região.

Os desafios identificados no decorrer da pesquisa revelam a amplitude das inquietações vivenciadas pelos/as gestores/as escolares que atuam nos espaços de privação de liberdade. Suas falas expressam desde angústias cotidianas, relacionadas à falta de estrutura, às limitações de pessoal e as dificuldades operacionais, até percepções mais amplas sobre o compromisso ético e social de garantir uma educação profissional e tecnológica que seja transformadora.

Apesar das adversidades, os gestores demonstram segurança de que é possível e necessário avançar na implementação da EPT nos estabelecimentos penais catarinenses, reconhecendo que a formação integral constitui um caminho real para a ampliação de perspectivas e para o fortalecimento dos processos de reinserção social. Nesse cenário, o Caderno de Orientações surge como uma contribuição concreta, oferecendo diretrizes, instrumentos e subsídios para apoiar a organização e execução dos cursos de qualificação profissional. No entanto, é necessário reconhecer seus limites: embora o material atenda às demandas urgentes e operacionais, ele não substitui as responsabilidades estruturais do poder público nem resolve, por si só, os obstáculos históricos que atravessam a educação prisional.

Em síntese, sob a ótica dos respondentes, o Caderno deve ser um instrumento de gestão e articulação institucional, que ajude o/a diretor/a do CEJA e

sua equipe a planejar, negociar, firmar parcerias e sustentar, de forma coordenada, a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA nos espaços de privação de liberdade.

As análises realizadas a partir das respostas dos gestores escolares evidenciam que a oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade catarinenses depende de um conjunto articulado de fatores, que envolvem desde condições materiais até dimensões pedagógicas, humanas e institucionais. Os gestores reconhecem que os cursos representam muito mais do que uma estratégia de formação técnica: constituem-se como instrumentos de desenvolvimento humano, de reconstrução da dignidade e de fortalecimento de perspectivas de reinserção social. Ao mesmo tempo, as falas apontam para a necessidade de superar limitações estruturais persistentes, como infraestrutura inadequada, escassez de recursos e restrições impostas pelo cotidiano prisional. Essas barreiras, entretanto, não anulam o papel transformador da educação profissional e tecnológica, cuja relevância se amplia quando integrada à EJA e orientada por princípios de formação integral, cidadania e emancipação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo apresenta-se a elaboração, aplicação, avaliação e validação do “Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade”, como Produto Educacional. Esse produto é parte integrante da pesquisa aplicada denominada “Entre muros que limitam e saberes que libertam: ampliação da qualificação profissional à eja pelos centros de educação de jovens e adultos no cárcere catarinense” - constituindo-se como material de apoio para os/as gestores/as escolares responsáveis pela oferta educacional nos espaços de privação de liberdade.

A elaboração de um Produto Educacional é item obrigatório para a conclusão do mestrado profissional, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o define como “produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (Brasil, 2019, p. 10). Sendo assim, o Produto Educacional é um importante elemento de produção de conhecimento, ou seja, possui o propósito de agir diretamente na realidade educacional, uma vez que requer do pesquisador a observação do seu ambiente e suas práticas, bem como a interação com os sujeitos envolvidos, fundamentada em referenciais teóricos e metodológicos. Ainda de acordo com a CAPES (Brasil, 2019, p.10-11), os produtos educacionais são categorizados como:

(i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos); (ii) desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; (iii) desenvolvimento de aplicativos (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares); (iv) desenvolvimento de técnicas (protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, equipamentos, materiais interativos como jogos, kits e similares); (v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras; (vi) outros produtos como produções artísticas (artes cênicas, artes visuais, música,

Instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV).

Nesse sentido, o Caderno de Orientações se constitui como um manual ou guia com orientações práticas e teóricas voltadas à implementação de qualificação profissional integrada à EJA. E dessa forma contribui com a linha de pesquisa “Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, e com o macroprojeto “Organização de espaços pedagógicos da EPT” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT). O Produto Educacional, embora esteja inserido na dissertação, possui etapas de criação, avaliação, validação e discussão dos resultados, com características autônomas, de maneira que o leitor (no caso qualquer membro de gestão educacional que atua nos presídios, particularmente de Santa Catarina) deve ser capaz de compreender e aplicá-lo independentemente da leitura da dissertação (Mendonça, *et al*, 2022). É importante salientar que o Produto Educacional possui o propósito de agir diretamente na realidade educacional investigada, uma vez que requer do pesquisador a observação do seu ambiente e suas práticas relacionadas ao Ensino, bem como a interação com os sujeitos envolvidos, fundamentada em referenciais teóricos e metodológicos. Assim a CAPES determina:

Art. 2º São objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais:
I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia (Brasil, 2019).

O Produto Educacional foi elaborado durante a pesquisa, tendo como ponto de partida o problema da pesquisa, neste caso a ampliação a oferta de cursos de qualificação profissional articulados à educação básica, nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, para além da remição da pena, e pela promoção da formação integral dos sujeitos privados de liberdade.

O Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade fundamenta-se sob uma perspectiva de educação libertadora. Ou seja, compreende o processo educativo com um ato transformador, no qual os estudantes desenvolvem “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele,

não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2023, p. 100). Essa abordagem é coerente com o papel social da escola, ao promover, mesmo em espaços de privação de liberdade, uma educação que não apenas instrumentaliza para o mercado de trabalho, mas sim para o exercício pleno da cidadania.

O presente Produto Educacional é um recurso educacional destinado aos gestores dos CEJAs, com objetivo de apoiar a organização da oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade nos quais atuam. Cabe ressaltar que a Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, modificou a Lei de Execução Penal, ao instituir o ensino médio nas penitenciárias, apresentando a educação profissional como uma opção: “18-A: O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização” (Brasil, 2015). Desta forma, o produto educacional proposto torna-se relevante, pois visa habilitar os profissionais da educação a fomentar a oferta da educação profissional e tecnológica nos espaços de privação de liberdade, e assim contribuir para o processo de ressocialização.

Haja vista que a prisão, conforme já mencionado, apresenta diversas especificidades, cabe às unidades escolar e prisional a organização de um espaço pedagógico capaz de promover um ambiente educativo, onde ocorrem as relações intra e interpessoais, as relações de ensino e de aprendizagem que influenciam diretamente à condição humana (Santos; Silva, 2022).

5.1 METODOLOGIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para elaboração do Produto Educacional, inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação Prisional. Após esta etapa, foram analisados os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina sobre a oferta de cursos de qualificação profissional, por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Com base nesses dados, formulou-se um questionário para os gestores dos CEJAs, utilizando questões sobre o perfil da equipe gestora, sobre as percepções

dos gestores sobre oferta, desafios, prioridades e contribuições da qualificação profissional no contexto prisional.

As respostas provenientes do questionário foram utilizadas como subsídio para o conteúdo abordado no Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade. De acordo com as recomendações apresentadas pelos/as gestores/as escolares, o produto educacional foi elaborado apresentando: as legislações referentes à garantia educacional, uma breve fundamentação teórica, procedimentos para a seleção e implantação dos cursos, critério de escolha dos eixos tecnológicos, planejamento pedagógico e elaboração dos planos de curso, além da avaliação da aprendizagem e certificação dos participantes. Ainda no mesmo documento, foram apresentados instrumentos para a gestão como: formulário de diagnóstico de demandas formativas, modelo de plano de curso integrado, um *checklist* de gestão dos cursos de qualificação profissional integrados à EJA e sugestões de oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada integrada ao currículo da Educação Básica na modalidade de EJA, tal como é ofertada atualmente nos presídios catarinenses.

O Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade foi confeccionado utilizando a plataforma digital Canva observando-se as características de facilidade na visualização e compreensão, em versão digital (PDF) no formato de papel A4, envolvendo: partes interna e externa, capa, contracapa, sumário, apresentação, conteúdo, elementos textuais, referências e anexos (para conhecimento integral do Caderno de Orientações, ver o apêndice F).

Para validação do produto, o material confeccionado foi apresentado aos gestores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, entretanto apenas os CEJAs de Araranguá, Curitibanos e Joaçaba responderam ao questionário. Essas unidades escolares administram a oferta pedagógica nas seguintes unidades prisionais: Presídio Regional de Araranguá, Penitenciária Industrial de São Cristóvão do Sul, Penitenciária da Região de Curitibanos e Unidade Prisional Avançada de Barra Velha.

5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A análise dos resultados obtidos com a aplicação do produto educacional, o Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade, foi realizada por meio de formulário eletrônico (Apêndice F). O objetivo consistiu na avaliação do instrumento sobre a utilização do Caderno, com fim de ampliar a oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade. O formulário foi composto por 08 perguntas.

O formulário iniciou com o Termo de Confidencialidade e Sigilo, seguido da parte de identificação. Na seção “Sobre o Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade”, os gestores foram questionados sobre a clareza das informações apresentadas no produto educacional, se estas contribuem para melhorar o planejamento, a gestão e a integração entre EJA e EPT nos CEJAs, sobre os instrumentos práticos, quais os aspectos relevantes e quais melhorias, os ajustes para torná-lo mais eficaz.

A avaliação do Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade foi realizada com base nas respostas coletadas. A análise das respostas revelou que o referido produto educacional apresentou orientações claras e suficientes para apoiar a implantação de cursos de qualificação profissional nos espaços intramuros. De modo geral, os participantes destacaram que o Caderno reúne informações e oferece orientações práticas que facilitam o planejamento dos cursos e a articulação entre EJA e EPT nas unidades prisionais, como o diagnóstico de demandas formativas, o modelo de plano de curso integrado e o checklist de gestão. Tais ferramentas foram percebidas como facilitadoras, permitindo que os gestores analisem as condições concretas de cada unidade prisional, identifiquem possibilidades reais de oferta e organizem processos de forma mais estruturada.

Os gestores também reconheceram que o Caderno contribui para fundamentar tecnicamente as decisões e para fortalecer o diálogo com outras instituições envolvidas, mesmo que não resolva, por si só, os desafios estruturais e institucionais existentes. O material foi percebido como um apoio concreto para

compreender a realidade de cada unidade prisional e organizar propostas de formação alinhadas às necessidades dos estudantes privados de liberdade.

Entre as sugestões de melhoria, destacam-se a inclusão de exemplos práticos de experiências exitosas, orientações mais detalhadas sobre parcerias interinstitucionais e ampliação das sugestões de cursos e eixos formativos. Em síntese, os gestores consideram o Caderno um instrumento relevante e aplicável, que contribui para qualificar o trabalho pedagógico e administrativo dos CEJAs.

6 CONCLUSÕES

A presente dissertação buscou compreender os desafios e as possibilidades da ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional articulados à Educação de Jovens e Adultos e Idosos nas unidades prisionais de Santa Catarina, superando a lógica restrita da remição da pena e fortalecendo a perspectiva da formação integral como direito humano fundamental. A partir de um percurso metodológico qualitativo, sustentado por análise documental, levantamento de dados institucionais e coleta de percepções dos gestores escolares responsáveis pela educação nas prisões, foi possível construir um cenário sobre a realidade catarinense no que se refere à EJA e à Educação Profissional e Tecnológica no contexto prisional.

Os resultados evidenciaram a carência da oferta educacional destinada às pessoas privadas de liberdade, especialmente no que diz respeito à educação formal e, de forma ainda mais expressiva, à educação profissional e tecnológica. Constatou-se que, embora amparada por um arcabouço legal e matriz curricular adequada, que contempla a integração entre educação básica e qualificação profissional, a execução prática dessas políticas ainda enfrenta limitações estruturais, administrativas e pedagógicas. A falta de estrutura física, de recursos humanos e financeiros e de políticas públicas eficazes, reforçam o distanciamento entre o que é legalmente garantido e o que é efetivamente implementado.

As análises demonstraram também que tais limitações não decorrem exclusivamente de questões materiais, mas se relacionam aos preconceitos referentes ao papel social da educação no sistema prisional. Em muitos casos, a escolarização é compreendida apenas como mecanismo de ocupação do tempo ou como alternativa para a remição da pena, e não como processo formativo capaz de resgatar a auto-estima, construir novos horizontes e transformar a história social a qual pertencem os sujeitos privados de liberdade. Essa concepção limitada contradiz os princípios defendidos por Freire, Saviani, Arroyo, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Onofre, cujas obras sustentam a concepção de educação como prática de liberdade, espaço de reconstrução e via para a emancipação social.

Nesse sentido, as concepções apresentadas pelos gestores escolares participantes da pesquisa contribuíram para compreender a complexidade da

organização da educação nas prisões. Suas respostas revelaram, além dos limites estruturais, a necessidade de garantir o direito à educação em ambientes marcados pela vigilância, pela disciplina e pela lógica punitiva. Simultaneamente, evidenciaram a necessidade de articular a educação e o trabalho considerando a reinserção dos sujeitos privados de liberdade à sociedade após o cumprimento de pena. A escuta desses profissionais permitiu confirmar que a gestão educacional no cárcere atravessa desafios além dos educacionais, exigindo assim, uma sensibilidade pedagógica, compromisso ético e compreensão profunda do papel social da escola prisional.

A construção de uma oferta educacional capaz de articular educação e trabalho no contexto carcerário, no entanto, não depende apenas dos gestores escolares envolvidos nesse processo. Para isso, é necessária a promoção de parcerias com outras instituições, abrindo possibilidades para que jovens e adultos em cumprimento de pena possam ter uma formação humana integral e a oportunidade de desenvolver suas potencialidades em todas as dimensões da vida - o trabalho, a ciência e a cultura.

Como resultado deste estudo, foi desenvolvido o Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade, concebido como produto educacional destinado a apoiar os gestores dos CEJAs na organização, implantação e monitoramento de cursos de qualificação profissional articulados à EJA. O produto apresenta orientações práticas, bases legais, estratégias de planejamento, diretrizes pedagógicas e instrumentos de gestão capazes de subsidiar a ampliação da EPT no sistema prisional catarinense. Ao ser aplicado e avaliado pelos gestores, demonstrou potencial para contribuir de forma concreta na materialização do direito à educação e na construção de processos formativos mais significativos e emancipadores.

Nesse sentido, completa-se afirmando que ampliar a qualificação profissional integrada à EJA nas prisões catarinenses é urgente e necessário, pois trata-se de reconhecer as pessoas privadas de liberdade como sujeitos de direitos, portadores de histórias, saberes e potencialidades, e não como objetos de controle e punição. É um meio de prevenir a violência, o crime, a prisão e a reincidência. É compreender que a educação — quando articulada ao trabalho como princípio educativo — é instrumento de reconstrução de vidas, de ampliação de perspectivas e de redução

das desigualdades estruturais, que historicamente atravessam não só o sistema prisional, mas toda a sociedade.

A qualificação profissional, quando articulada à escolaridade e à compreensão crítica da realidade, pode contribuir para reduzir vulnerabilidades históricas e ampliar horizontes de reinserção social. Nesse sentido, sugere-se o fortalecimento de programas que garantam acesso a itinerários formativos pós-prisão, como a continuidade na EJA, o ingresso na Educação Profissional e Tecnológica, bem como o acesso à educação superior, seja por meio de políticas afirmativas, programas de tutoria ou parcerias institucionais. Do mesmo modo, recomenda-se que futuros estudos aprofundem a temática, investigando as trajetórias dos egressos, as relações entre qualificação, trabalho e redução da reincidência, além da análise de modelos exitosos de formação profissional em outros estados. Essas perspectivas podem contribuir para consolidar políticas educacionais mais consistentes e capazes de transformar o cárcere em um espaço efetivo de oportunidades formativas e re-existência.

Por fim, espera-se que esta pesquisa e o produto educacional desenvolvido possam contribuir para fortalecer uma cultura de valorização da educação prisional, provoquem reflexões, ajudem a desconstruir preconceitos e principalmente consolidem campos de estudos permanentes sobre a formação integral no cárcere. Que sirvam também como referência para estudos futuros que coloquem no centro o ser humano, suas possibilidades de transformação e sua capacidade de re-existir, mesmo em meio às adversidades impostas pelo cárcere.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Aliton Batista de; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa; ROCHA, Sinara Socorro Duarte; COSTA, Rodrigo Carvalho Souza; AZEVEDO, Luiz Felipe Araújo; LIMA, Marcos Antonio Rocha de; ARAÚJO, Naftali Teixeira de; CARVALHO, Michele Lemos de Oliveira Sousa; BARROSO, Maria Daliane Ferreira; FREITAS, Silvana Ramos de Assis; BARROS, Gilson da Silva; COSTA, Aline Lima Soares da; ROCHA, Chrystiane Viegas; BARROS, Renata de Oliveira Goes; GUERRA, Lorena de Fátima Coelho. **Implicações da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na “reintegração”, “recuperação”, “readaptação”, “reinserção”, “reeducação” e “reabilitação” dos “sentenciados”**. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 13, p. 01-25, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-088>. Acesso em: 13 out. 2025.

ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra; CARVALHO, Marco Antônio de; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Formação educacional e profissional e a política de reintegração social das APACs nas produções científicas**. Revista Eletrônica de Educação, [S.L.], v. 15, p. e4523063, 22 dez. 2021. FAI-UFSCar. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994523>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&source=&id=W4210621576>. Acesso em: 10 nov. 2024.

AMARAL, Dayvison Herbety Araujo. **Ano Passado Eu Morri, Mas Esse Ano Eu Não Morro”: Um Estudo Pós-Qualitativo Sobre Educação Profissional No Sistema Prisional**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Sertão, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13116538. Acesso em: 08 nov. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Vidas Re-existent: reafirmando sua Outra humanidade na história**. Petrópolis: Vozes 70, 2023. 306 p.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou controle social: uma abordagem crítica da “reintegração social” do sentenciado**. 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/55888061/Ressocializacao-Ou-Controle-Social-BARATTA>. Acesso em: 01 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BASSO, Rochana; NOGARO, Arnaldo; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. **A APRENDIZAGEM NO SISTEMA PRISIONAL: o extracurricular**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 55–75, 30 Jun 2023 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/150>

14. Acesso em: 10 nov 2024.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. Tradução de J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999. (RT Textos Fundamentais). ISBN 85-203-1442-2.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. **Reintegração social**: discursos e práticas na prisão - um estudo comparado. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2136/tde-07062013-140255/>. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 7626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10027-decreto-7626-24-novembro-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Execução Penal nº 7210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.433**. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Nº13.163, de 09 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.163-2015&OpenDocument. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Resolução n. 391, de 10 de maio de 2021**. Estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade. Diário de Justiça Eletrônico/CNJ, n. 120, 11 maio 2021, p. 2-5. Disponível em:

<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, DE 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, ano 2010, 19 maio 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Nota Técnica nº 102/2017/DIR/SETEC/SETEC/MEC**. Brasília, 7 dez. 2017. Assunto: Subsídios para empenho e transferência de recursos financeiros referentes à execução das ações da Bolsa-Formação pelos parceiros ofertantes de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional no Sistema Prisional Brasileiro, no âmbito do Pronatec. Disponível em: http://sei.mec.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1116684. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 56, p. 26, 22 mar. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 28 maio 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 08 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, 08 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 07 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pronatec**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pronatec>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Mulheres Mil**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino**. Brasília: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Resolução N ° 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, ano 2009, 11 mar. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/composicao/cnpcp/resolucoes/2009/resolucao-no-3-d-e-11-de-marco-de-2009.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 10 out. 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/1996/resolucao-no-196.pdf/view>. Acesso em: 13 mar. 2025

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública (org.). **SENAPPEN divulga Levantamento de Informações Penitenciárias referente ao segundo semestre de 2024**: dados apontam que houve crescimento significativo nas atividades educacionais e laborais, assim como no aumento de vagas. Dados apontam que houve crescimento significativo nas atividades educacionais e laborais, assim como no aumento de vagas. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-divulga-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referente-ao-primeiro-semester-de-2024#:~:text=SENAPPEN%20divulga%20Levantamento%20de%20Informa%C3%A7%C3%B5es%20Penitenci%C3%A1rias%20referente%20ao%20primeiro%20semester%20de%202024,-Dados%20apontam%20que&text=Bras%C3%ADlia%2C%2011%2F10%2F2024,a o%20primeiro%20semester%20de%202024>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/@@download/file>. Acesso em: 13 mar. 2025

CABRAL, Paula. **A EJA nos espaços de privação e restrição de liberdade**: as apropriações das diretrizes da UNESCO no direcionamento do trabalho de professores(as). 2019. 499 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CABRAL, Paula; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ACUÑA-COLLADO, Violeta. A influência das políticas internacionais para a EJA em espaços de privação e restrição de liberdade: Uma análise do Brasil e Chile. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023015, 2023. e-ISSN: 2177-5060. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.19036> Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/19036>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, ano 2020, v. 45, n. 2, 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696663>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HwVQbM8r9QJLJt9mzYB86Fp/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 93–106, jan./abr. 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 6 abr.2025.

COAN, Marival. **Formação Profissional e Politecnia**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC., 2014. 80 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204364/2/Esp%20Proeja%20-%20Politecnia%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CORREIA, Maria Ijaci Gomes. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES EM UMA ESCOLA PRISIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15154670#. Acesso em: 13 out. 2024.

ESPÍNDOLA, Fernanda da Silva. **Ensino Profissional No Cárcere: Uma Perspectiva Feminina**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13764053#. Acesso em: 13 nov. 2024.

ESTANISLAU, César Vale; MORAIS, Mariana Teodoro de. **Trabalho prisional: entre**

a ressocialização do apenado e a violação de direitos fundamentais. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Sistema prisional: teoria e pesquisa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 93–115.

FALCADE, Ires Aparecida; LUZ, Araci Asinelli. **Capitalismo, Direitos Humanos e Encarceramento no Brasil.** Trama Interdisciplinar, v. 9, n.2, p. 141-153, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11144>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FAUSTINO, Eliana Ribeiro; PIRES, Sandra Regina Abreu. **A ressocialização como finalidade da prisão: algumas considerações sobre seu significado.** Sociedade em Debate, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 91–109, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ucpel.edu.br/rsd/article/view/1004>. Acesso em: 11 out. 2025.

FELÍCIO, Fabiana de. **A educação que transforma vidas adultas: um estudo sobre o retorno econômico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, 2025. 18 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/educacaoqtransforma.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação.* In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Retratos da Escola.** Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), v. 5, n. 8, p. 53–67, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 out. 2025.

Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio **A produtividade da escola improdutiva : um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 7ªed. São Paulo: Cortez, 2001. 234 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 1129-1152, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. **Desafios da educação popular em contextos de privação de liberdade.** *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100>. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17100>. Acesso em: 6 out. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (Coleção Debates).

GOMES, Erbs Cintra de Souza; AMARAL, Dayvison Herbety Araújo. **Ensaio a educação profissional e tecnológica no sistema prisional brasileiro: um estudo decolonial.** *Interritórios*, [S.L.], v. 9, n. 18, p. *null*, 9 out. 2023. Universidade Federal de Pernambuco. <http://dx.doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258988>. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html#>. Acesso em: 12 out. 2024.

GOMES, Priscila de Lima; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; CARVALHO, Marco Antônio de; LIMA, Willian Rayner. **A Educação nos Intramuros do Sistema Prisional: Desafios e Possibilidades para Humanização e Emancipação pelo Trabalho.** *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e11596, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.11596. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11596>. Acesso em: 5 abr. 2025.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho.** In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e o Mundo do Trabalho.** 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2012. 240 p.

GOUDEAUX, Annie; POIZAT, Germain; DURAND, Marc. **Transmissão cultural, formação profissional e educação de adultos: para uma epistemologia da ação.** *Trabalho & Educação* | v.28 | n.2 | p.15-50 | maio-ago | 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

IRELAND, Timothy D. (org.). **Em Aberto. Educação em Prisões no Brasil: direito,**

contradições e desafios, v. 24, n. 86, p. 19-39. Brasília: INEP, nov. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2713/2451>. Acesso em: 29 abr. 2025.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **EJA e Educação Prisional - Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade: desafios para a Política e Reinserção Social**. Ministério da Educação. Projeto Salto para o Futuro. Boletim n. 06, maio de 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **As políticas de educação para o sistema penitenciário: análise de uma experiência brasileira**. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. 160 p.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Cartografia das experiências de políticas de educação para jovens e adultos nas prisões da América do Sul**. Niterói, RJ: EDUFF; FAPERJ, 2020. Recurso eletrônico (e-book) Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/e-book_elionaldo-min. Acesso em: 15 jan. 2025.

KANAAN, Danielle Pereira Gomes; SOUZA, Roberto Martins de; PELISSARI, Lucas Barbosa. **A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO NO SISTEMA PRISIONAL**. Revista Mundi Sociais e Humanidades (Issn: 2525-4774), [S.L.], v. 5, n. 3, p. 105, 31 dez. 2020. Revista Mundi. <http://dx.doi.org/10.21575/25254774rmsh2020vol5n31466>. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/1466/702>. Acesso em: 05 out. 2024.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. **As regularidades e singularidades dos processos educacionais no interior dos presídios e suas repercussões na escolarização de prisioneiros**. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. 160 p.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos Vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Sejint, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas/Sp: Alínea, 2007.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí/Sp: Paco Editorial, 2016.

MAEYER, Marc de. **A educação na prisão não é uma mera atividade**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33–49, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11 out. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo. 2012. 125 p.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pris%C3%A3o/#:~:text=3%20Estado%20de%20preso%20cumprindo,corrompe%20ainda%20mais%20o%20indiv%C3%ADduo..> Acesso em: 18 jun. 2024.

MIGLIAVASCA, Thayse Maria dos Santos Agra. **Trabalho E Qualificação Profissional De Mulheres Presas No Brasil: Um Mapeamento Das Influências Do Patriarcado Na Política Prisional Feminina**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas, Centro Universitário de Maceió, Maceió, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13742400. Acesso em: 04 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

NASCIMENTO, Eduardo Vinicius Mendes; SOUZA, Marcos Paulo de. **A remição da pena pelo estudo e trabalho como instrumento de ressocialização do apenado**. Revista Eletrônica de Direito e Sociedade, v. 8, n. 2, p. 45–61, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unifacvest.edu.br/revistas/index.php/direitoesociedade/article/view/557>. Acesso em: 24 out. 2025.

OLIVEIRA, Suely Franco de. **A Educação Prisional no Brasil: horizonte de perspectivas**. Revista REC, Goiânia, n. 1, p. 65-74, 2º semestre, 2022. Disponível <https://zenodo.org/records/7842124>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. 160 p.

_____, Elenice Maria Cammarosano. **Processos Educativos em Espaços de Privação de Liberdade**. Revista da Educação, Campinas, n. 27, p. 65-74, jul.-dez, , 2009. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/67>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade**. Vad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, , 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **A Prisão: Instituição Educativa?** Vad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 98, p. 13-59, jan-abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3sNgrtVpNzqQHLnmZmT5QVR/?format=pdf> . Acesso em: 25 jun. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular**. Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 465–474, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51–69, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 24 out. 2025.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 120 p.

PIRES, Camila Lopes. **As mudanças paradigmáticas da pena e a ressocialização do apenado como fator de reinserção social.** Conteúdo Jurídico. Brasília, DF: 07 dez2020. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/55825/as-mudanas-paradigmicas-s-da-pena-e-aressocializacao-do-apanado-como-fator-de-reinsero-social>. Acesso em: 24fev2021.

PORTELA, Cayan; SILVA, João Pedro Fontoura da; SEVERINO, Matheus Kempa. **Propensity Score Matching.** 2020. Disponível em: <https://lamfo-unb.github.io/2020/06/10/Propensity-Score-Matching/>. Acesso em: 24 set. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013. 277 p. ISBN 978-85-7717-158-3

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005. 175 p.

RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica.** In MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

RAMOS, Marise N. **História e Política da Educação Profissional.** 1ª ed. Curitiba: IFPR - EAD, 2014. v. 5. 121 p.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural.** Entrevista concedida a Luiz Fernandes Dourado (org.). Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11–24, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989.** Florianópolis: 1989. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70453>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução Nº 001.** Estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes

Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

Florianópolis, ano 2021, 21 fev. 2021. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-a-distancia/educacao-a-distancia-resolucoes/2453-resolucao-2022-001-cee-sc-1/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução Cee/Sc Nº 012** Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Parecer CNE/CEB Nº 1/2021 e Resolução CNE Nº 1/2021, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 24 maio 2022. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-a-distancia/educacao-a-distancia-resolucoes/2317-resolucao-2022-012-cee-sc-3/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC Nº 22**. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a oferta de educação às pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina e aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, ano 2024, 14 maio 2024. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-a-distancia/educacao-a-distancia-resolucoes/2453-resolucao-2022-001-cee-sc-1/file>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024**: Florianópolis: Dioesc, 2016. 80 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (org.). **Plano Estadual de Educação em Prisões 2016-2026**: educação, prisão e liberdade: diálogos possíveis. Florianópolis: Dioesc, 2017. 92 p.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 273, de 13 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a Gestão Escolar Democrática no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 16 out. 2023.

Disponível em:

<https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/DECRETO-No-273-2023-Gestao-Escolar-Democratica.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social. **Relatório da execução dos cursos Pronatec Prisional 2023**. Florianópolis, SC: SEJURI/Polícia Penal de Santa Catarina, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Programa Despertar pela Leitura: diretrizes legais, pedagógicas e operacionais**:

Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2024. 132 p. Disponível em:

https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/07/caderno-pedagogico-desperta_r.pdf Acesso em: 25 set. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social. **Diagnóstico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina: marco situacional e estratégias de enfrentamento ao estado de coisas inconstitucional.** Florianópolis, SC: SEJURI/Polícia Penal de Santa Catarina, 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social.. **Sistema prisional de SC amplia oportunidades de trabalho com novos editais.** Florianópolis, 4 set. 2025. Disponível em: <https://www.sap.sc.gov.br/sistema-prisional-de-sc-amplia-oportunidades-de-trabalho-com-novos-editais/>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas. **Auditoria do TCE/SC aponta que oferta de estudo e trabalho a presos diminui taxa de reincidência.** 2020. Disponível em: <https://www.tcsc.tc.br/auditoria-do-tcsc-aponta-que-oferta-de-estudo-e-trabalho-para-presos-diminui-taxa-de-reincidencia>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social. Departamento de Polícia Penal. **Diagnóstico do Sistema Prisional do Estado de Santa Catarina: marco situacional e estratégias de enfrentamento ao Estado de Coisas Inconstitucional.** Florianópolis: Secretaria de Justiça e Reintegração Social, 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; AMARAL, Antonio Carlos Victor; DOMINGOS, Carolina Oliveira; PARENTE, Ednei Pereira; NUNES, Emanuelle Cata Preta; MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes; SILVA, Rodrigo Vicente da; VIANA, Silvanete Cristo. **Tecnologias educacionais e ensino à distância em ambientes prisionais.** Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 5, p. 1–23, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-046. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-046>. Acesso em: 24 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, N.º 1, p. 131 – 152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13–56.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). ISBN 978-85-7496-219-1.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A HISTÓRIA DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE E A ATUAL CRISE DE PARADIGMAS**. 7. ed. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2019. 207 p. Disponível em:
<http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/07/A-Hist%C3%B3ria-das-Ideias-de-Paulo-Freire-.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. **A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.
 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240913por>. Acesso em: 11 out. 2025.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores**. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 95–112.

SIMÕES, Carlos Artexes. *Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador*. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Retratos da Escola**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), v. 5, n. 8, p. 111–126, jan./jun. 2011. Disponível em:
<http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05. out. 2025.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. **Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental**. Revista Baiana de Enfermagem,, Salvador, ano 2011, v. 25, ed. 2, p. 221-228, 7 ago. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/download/5252/4469/18533>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Edilana Carlos da. **Políticas educacionais e verticalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (séculos XX e XXI)**. Revista Vértices, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 236–266, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p236-266. Disponível em:
<https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16973>.

TORRES, Eli Narciso. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. 320 p.
 Disponível em:
https://www.academia.edu/43737301/PRIS%C3%83O_EDUCA%C3%87%C3%83O_E_REMI%C3%87%C3%83O_DE_PENA_NO_BRASIL_A_institucionaliza%C3%A7%C3%A3o_da_pol%C3%ADtica_para_a_educa%C3%A7%C3%A3o_de_pessoas_privadas_de_liberdade. Acesso em: 4 out. 2025.

VALENÇA, João. **Prisão provisória: como funciona e quais os requisitos?** [S. l.], 12 maio 2025. Disponível em: <https://vlvadvogados.com/prisao-provisoria/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

VIANA, Lurizam Costa. **Trabalho e educação como instrumentos de emancipação nas prisões.** In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). *Sistema prisional: teoria e pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 93–115.

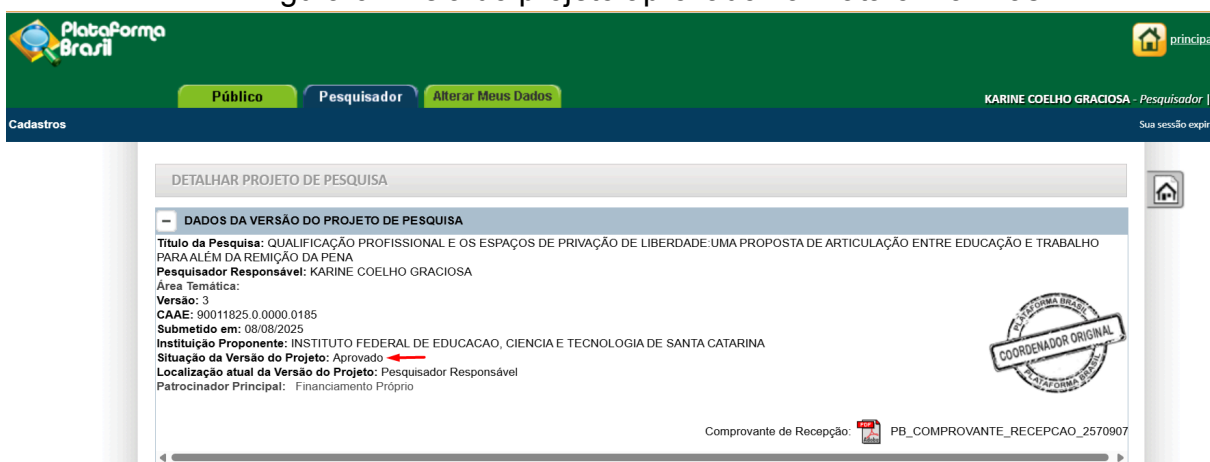
WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Tradução de André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. 136 p.

_____, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos.** Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. (Coleção Pensamento Criminológico, v. 6).

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEPESH

Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEPESH - IFSC, por meio do Parecer nº 7.777.961, em 19 de agosto de 2025.

Figura 02: Tela do projeto aprovado na Plataforma Brasil



The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' interface. At the top, there is a green header with the logo on the left and a 'principal' button on the right. Below the header, a dark blue navigation bar contains buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user's name 'KARINE COELHO GRACIOSA - Pesquisador' and session expiration information are visible on the right. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**
- Título da Pesquisa:** QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA ALÉM DA REMIÇÃO DA PENA
- Pesquisador Responsável:** KARINE COELHO GRACIOSA
- Área Temática:**
- Versão:** 3
- CAAE:** 90011825.0.0000.0185
- Submetido em:** 08/08/2025
- Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado (indicated by a red arrow)
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

At the bottom right, there is a circular stamp that reads 'COORDENADOR ORIGINAL' and a link for 'Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2570907'.

Fonte: Plataforma Brasil (2025).

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tenho conhecimento da pesquisa intitulada **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À RESSOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**, sob a responsabilidade de KARINE COELHO GRACIOSA. Diante da análise da proposta de pesquisa, realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, autorizo a sua execução. Esta autorização não exime, contudo, a responsabilidade do pesquisador em atender à Resolução CNS 466/12, de 12/12/2012, e à Resolução CNS 510/16, de 07/04/2016 e complementares.

Diretor - Centro de Educação de Jovens e Adultos

Florianópolis, data.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo, assine este termo.

Título da pesquisa: **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À RESSOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**

Pesquisador responsável: Karine Coelho Graciosa

Endereço: Rua José Francisco Gaspar, nº 90, Bairro Ipiranga. São José/SC. CEP: 88111/477.

Telefone para contato: (48) 99951-6522

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho nº150, 1º andar, sala 33B, Florianópolis-SC, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo desta pesquisa é desenvolver estratégias para ofertar educação profissional nos espaços privados de liberdade de SC, articulada à EJA, visando reinserção social e diminuição da reincidência criminal, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a). Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos: risco de violação de privacidade, risco de coação, risco de estresse emocional e risco de omissão de dados. Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição de saúde que possa interferir em sua participação na pesquisa. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado

(a), encaminharemos para os profissionais habilitados para providências, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. No caso de assistência médica, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora. O benefício esperado pela sua participação na pesquisa é a construção de um sistema mais justo e educativo no período de cumprimento de pena. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

Sua participação consistirá em responder a um questionário com 17 perguntas de múltipla escolha e 5 perguntas discursivas, com tempo estimado de 20 a 30 minutos. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

CONSENTIMENTO DA PESSOA (TITULAR) COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____

Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, **Karine Coelho Graciosa, brasileira, solteira e professora** inscrito(a) no CPF/MF sob o nº **007.531.919-54**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado **“QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA ALÉM DA REMIÇÃO DA PENA”**, a que tiver acesso nas dependências do **“Centro de Educação de Jovens e Adultos de São José e a Colônia Agroindustrial de Palhoça”** da **“Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina e da Secretaria de Estado de Justiça e Reintegração Social”**, respectivamente.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. orientar a equipe e os(as) envolvidos(as) quanto às boas práticas em sigilo e confidencialidade;
3. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
4. não me apropriar, copiar ou efetuar duplicação de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
5. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das

informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial: significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. **Avaliação** significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, aos dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Local, 18/05/2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br KARINE COELHO GRACIOSA
Data: 18/05/2025 11:06:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Ass. _____

Karine Coelho Graciosa

APÊNDICE D– ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM O GESTOR ESCOLAR

Questionário – Estratégias de Qualificação Profissional Integrada à Educação Básica nas Unidades Prisionais de SC: Diretores(as) dos CEJAs

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa.

Título da pesquisa: **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À RESSOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo.

Título da pesquisa: **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À RESSOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**

Pesquisador responsável: Karine Coelho Graciosa

Endereço: Rua José Francisco Gaspar, nº 90, Bairro Ipiranga. São José/SC. CEP: 88111/477.

Telefone para contato: (48) 99951-6522

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho nº150, 1º andar, sala 33B, Florianópolis, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo deste estudo é pesquisar e desenvolver estratégias que visem à ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, a fim de promover a formação integral dos internos, intentando não apenas a remição da pena, mas também a reintegração social desses sujeitos, ampliando suas oportunidades no mundo do trabalho, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Tecnológica, na tentativa de colaborar para a redução da reincidência criminal e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a). Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos: risco de violação de privacidade, risco de coação, risco de estresse emocional e risco de omissão de dados. Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição

de saúde que possa interferir em sua participação na pesquisa. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado (a), encaminharemos para os profissionais habilitados para providências, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são: promoção da dignidade humana, colaboração para justiça social, consolidação da educação como direito humano, beneficiação da unidade prisional. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

() Declaro que li o Termo de Consentimento e concordo com o mesmo sem ressalvas.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome Completo: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: _____
4. Formação Acadêmica: () Ensino Médio () Ensino Superior ()
Especialização () Mestrado () Doutorado
5. Qual o curso de sua formação acadêmica? _____
6. No CEJA, você desempenha a função de: () Diretor () Assessor de
Direção () Assistente Técnico Pedagógico () Assistente de Educação ()
Professor () Outro
7. Unidade Escolar:

CEJA DE ARARANGUA	CEJA DE CURITIBANOS	CEJA DE JOAÇABA	CEJA DE SAO BENTO DO SUL
CEJA DE	CEJA DE	CEJA DE	CEJA DE SAO

BLUMENAU	DIONÍSIO CERQUEIRA	JOINVILLE	JOAQUIM
CEJA DE BRAÇO DO NORTE	CEJA DE FLORIANÓPOLIS	CEJA DE LAGES	CEJA DE SÃO LOURENÇO DO OESTE
CEJA DE BRUSQUE	CEJA DE SAO JOSE	CEJA DE IMBITUBA	CEJA DE SAO MIGUEL D OESTE
CEJA DE CACADOR	CEJA DE IBIRAMA	CEJA DE LAGUNA	CEJA DE SEARA
CEJA DE CAMPOS NOVOS	CEJA DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ	CEJA DE MAFRA	CEJA DE TAIÓ
CEJA DE CANOINHAS	CEJA DE ITAJAI	CEJA DE MARAVILHA	CEJA DE TIMBÓ
CEJA DE CHAPECÓ	CEJA DE ITAPIRANGA	CEJA DE PALMITOS	CEJA DE TUBARAO
CEJA DE CONCÓRDIA	CEJA DE ITUPORANGA	CEJA DE QUILOMBO	CEJA DE VIDEIRA
CEJA DE CRICIÚMA	CEJA DE JARAGUÁ DO SUL	CEJA DE RIO DO SUL	CEJA DE XANXERÊ

8. Selecione as Unidades Prisionais que estão sob sua responsabilidade pedagógica:

UD PRESÍDIO REGIONAL DE ARARANGUÁ
UD PRESÍDIO REGIONAL DE BLUMENAU
UD PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE BLUMENAU
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE BRUSQUE
UD PRESÍDIO REGIONAL DE TIJUCAS
UD DO PRESÍDIO REGIONAL DE CAÇADOR
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE CAMPOS NOVOS
UD PRESÍDIO REGIONAL DE CANOINHAS
UD PRESÍDIO REGIONAL DE PORTO UNIÃO
UD PENITENCIÁRIA AGRÍCOLA DE CHAPECÓ
UD PRESÍDIO REGIONAL FEMININO DE CHAPECÓ
UD PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE CHAPECÓ
UD PRESÍDIO REGIONAL MASCULINO DE CHAPECÓ
UD PRESÍDIO REGIONAL DE CONCÓRDIA
UD PRESÍDIO REGIONAL DE CRICIÚMA

UD PENITENCIÁRIA SUL
UD PENITENCIÁRIA FEMININA DE CRICIÚMA
UD PENITENCIÁRIA INDUSTRIAL DE SÃO CRISTÓVÃO DO SUL
UD PENITENCIÁRIA REGIONAL DE CURITIBANOS
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE SÃO JOSÉ DO CEDRO
UD PRESÍDIO DE BIGUAÇU
UD COMPLEXO PENITENCIÁRIO DE FLORIANÓPOLIS
UD PRESÍDIO MASCULINO DE FLORIANÓPOLIS
UD PRESÍDIO FEMININO DE FLORIANÓPOLIS
UD COLÔNIA PENAL AGRÍCOLA DE PALHOÇA
UD COMPLEXO PENIT DE SÃO PEDRO DE ALCÂNTARA
UD DO COMPLEXO PENITENCIÁRIO DO VALE DO ITAJAÍ
UD PRESÍDIO REGIONAL DE ITAJAÍ FEMININO
UD PRESÍDIO MASCULINO DE ITAJAÍ
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE ITUPORANGA
UD PRESÍDIO REGIONAL DE JARAGUÁ DO SUL
UD PRESÍDIO REGIONAL DE JOAÇABA
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE BARRA VELHA
UD PENITENCIÁRIA IND JUCEMAR CESCONETTO JLLE
UD PRESÍDIO REGIONAL DE JOINVILLE
UD PRESÍDIO FEMININO DE JOINVILLE
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE SÃO FRANCISCO DO SUL
UD PRESÍDIO REGIONAL DE LAGES
UD PRESÍDIO MASCULINO DE LAGES
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE IMBITUBA
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE LAGUNA
UD PRESÍDIO REGIONAL DE MAFRA
UD PRISIONAL AVANÇADA DE MARAVILHA
UD PRESÍDIO REGIONAL DE RIO DO SUL
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA SMO
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE INDAIAL
UD PRESÍDIO REGIONAL MASCULINO DE TUBARÃO
UD PENITENCIÁRIA MASCULINA DE TUBARÃO
UD UNIDADE PRISIONAL AVANÇADA DE VIDEIRA
UD PRESÍDIO REGIONAL DE XANXERÊ

9. Nas Unidades Prisionais vinculadas ao CEJA, são ofertados: (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)

() EJA - Anos Iniciais () EJA - Anos Finais () Ensino Médio ()

Componentes Curriculares Eletivos () Curso de Qualificação Profissional - FIC () EJA Ensino Médio articulada à qualificação profissional (FIC) ()
Despertar pela leitura (educação não formal)

Sobre a oferta de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade:

10. Como você avalia a atual oferta de cursos de qualificação profissional em sua(s) unidade(s) prisional(s) vinculada ao CEJA?

() Ampla e suficiente () Parcialmente adequada () Limitada/insuficiente ()
Inexistente

11. Na sua percepção, qual deve ser a principal prioridade dos cursos de qualificação profissional no contexto prisional, caso sejam ou vierem a ser ofertados? (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)

() Contribuir para a ressocialização e reinserção social
() Reduzir a reincidência criminal
() Promover a remição da pena
() Preparar para o mundo do trabalho
() Incentivar a formação integral e cidadania
() Recuperar a autoestima e a dignidade dos sujeitos privados de liberdade
() Outro: _____

12. Na sua concepção, qual é a principal motivação dos internos para participar dos cursos de qualificação? (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)

() Remição da pena
() Oportunidade de trabalho futuro
() Ressocialização
() Ocupação produtiva do tempo
() Outro: _____

13. Em relação à gestão escolar, quais os maiores desafios para integrar os cursos de qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos (EJA)? (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)

() Adequação curricular à realidade prisional
() Articulação entre equipe pedagógica e sistema prisional
() Falta de recursos e materiais didáticos apropriados
() Carência de professores das áreas técnicas e profissionais
() Resistência ou desmotivação dos internos
() Falta de infraestrutura física
() Escassez de recursos financeiros
() Restrições de segurança/logística
() Pouca articulação institucional

- Falta de Orientações para implementar a formação profissional de forma integrada nos cursos.
 Outro: _____
14. Na sua avaliação, quais critérios devem ser priorizados na escolha dos cursos de qualificação profissional a serem ofertados nas unidades prisionais? (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)
- Alinhamento com o mundo do trabalho
 Interesse e perfil dos internos
 Viabilidade da infraestrutura disponível
 Facilidade de oferta e disponibilidade de professores
 Possibilidade de continuidade da formação após a saída da prisão
 Outro: _____
15. Para você, qual a relevância da integração entre EJA e Educação Profissional no contexto prisional?
- Muito relevante – essencial para a formação integral dos sujeitos educandos
 Relevante – mas pouco implementada na EJA Prisional
 Pouco relevante – a formação profissional deve ser separada da EJA
 Sem relevância significativa - a educação básica tem objetivos diferentes da educação profissional
16. De acordo com seu contato com as unidades prisionais, como você avalia o interesse dos internos nos cursos de qualificação profissional?
- Muito alto Moderado Baixo Inexistente
17. Na sua opinião, a principal contribuição da educação nas prisões deve ser: (assinale uma alternativa ou quantas achar necessário)
- Apenas a remição da pena
 Formação integral e desenvolvimento humano
 Preparação para o mundo de trabalho
 Redução da reincidência criminal
 Construção da cidadania
 Outro: _____
18. Qual deve ser o papel central do gestor escolar (diretor do CEJA) no processo de implementação de cursos de qualificação profissional nos espaços de privação de liberdade? (Essa pergunta permite a escolha de mais de uma opção).
- Liderar parcerias externas
 Garantir adequação pedagógica

- () Mobilizar equipe e sensibilizar internos
() Articular recursos junto ao Estado
() Outro: _____
19. Quais aspectos da realidade prisional (infraestrutura, segurança, rotinas) mais dificultam a implementação cursos de qualificação profissional integrados à EJA?
20. Considerando seu conhecimento da realidade da(s) unidade(s) prisional(is) em que atua (por exemplo, se os presos trabalham ou não, se é presídio feminino ou masculino, se é penitenciária agrícola ou industrial, etc.), quais áreas de qualificação profissional seriam mais relevantes nesse contexto? E por quê?
21. Caso sua atuação seja em unidade prisional na qual os presos trabalham, responda: na sua opinião, quais cursos de qualificação profissional poderiam proporcionar uma boa articulação entre a atividade laboral, a educação de jovens e adultos, e a formação para o exercício profissional?
22. Que ações poderiam ser implementadas para fomentar a oferta de cursos de qualificação profissional integrados à EJA, nos espaços de privação de liberdade, e preparar o educando para atuar no mundo do trabalho, após sua ressocialização?
23. Na sua avaliação, qual a importância da elaboração de um Caderno de Orientações para gestores escolares que atuam em presídios catarinenses implementarem cursos de qualificação profissional nas prisões:
- () de suma importância, pois existem possibilidades que não são exploradas devido a falta de orientações práticas.
() de importância razoável, pois, mesmo sendo viável, existe pouco apoio institucional.
() de pouca importância, pois as condições da educação em presídios não favorecem a formação profissional nesses ambientes.
() Outra: _____
24. Quais recomendações o(a) senhor(a) daria para a elaboração de um *Caderno de Orientações* voltado a gestores escolares sobre a oferta de cursos de qualificação em espaços de privação de liberdade? Ou seja, o que não poderia faltar nesse Caderno?

Muito Obrigada!

Gostaria de expressar minha sincera gratidão pela disponibilidade em responder ao questionário desta pesquisa. Sua contribuição é de extrema importância, pois permite compreender de forma mais ampla e consistente os desafios, as possibilidades e as estratégias para a ampliação da oferta de cursos de qualificação

profissionais articulados à Educação Básica nas unidades prisionais catarinenses.

A participação de cada gestor(a) enriquece o estudo e fortalece a construção de propostas que visam não apenas a remição da pena, mas também a formação integral e a ressocialização dos internos, colaborando para a redução da reincidência criminal e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Muito obrigado pela parceria e pela colaboração valiosa!

Link de acesso:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSciH3q7XTfGX8-aE62HWuhY9skPQDG2nN4Fhxf1U8cNN4kGg/viewform?usp=header>

APÊNDICE E – FORMULÁRIO - AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Formulário – Avaliação do Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa.

Título da pesquisa: **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À RESSOCIALIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Leia os termos abaixo e, caso aceite fazer parte do estudo.

Título da pesquisa: **DA REMIÇÃO À FORMAÇÃO INTEGRAL E À REINSERÇÃO SOCIAL: ESTRATÉGIAS PARA AMPLIAR A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRISÕES CATARINENSES**

Pesquisador responsável: Karine Coelho Graciosa

Endereço: Rua José Francisco Gaspar, nº 90, Bairro Ipiranga. São José/SC. CEP: 88111/477.

Telefone para contato: (48) 99951-6522

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPSH) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/IFSC está localizado dentro da própria Instituição, à Rua 14 de julho nº150, 1º andar, sala 33B, Florianópolis, CEP 88075-010. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone para contato (48) 3877-9054 e e-mail cepsh@ifsc.edu.br.

O objetivo deste estudo é pesquisar e desenvolver estratégias que visem à ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à educação básica nas unidades prisionais do Estado de Santa Catarina, a fim de promover a formação integral dos internos, intentando não apenas a remição da pena, mas também a reintegração social desses sujeitos, ampliando suas oportunidades no mundo do trabalho, por meio do acesso à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional e Tecnológica, na tentativa de colaborar para a redução da reincidência criminal e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para o(a) pesquisado(a). Os procedimentos aplicados por esta pesquisa eventualmente podem oferecer riscos: risco de violação de privacidade, risco de coação, risco de estresse emocional e risco de omissão de dados. Caso queira, informe ao pesquisador qualquer condição

de saúde que possa interferir em sua participação na pesquisa. Caso ocorram efeitos indesejáveis ao(a) pesquisado (a), encaminharemos para os profissionais habilitados para providências, sendo garantida assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico. Os benefícios esperados pela sua participação na pesquisa são: promoção da dignidade humana, colaboração para justiça social, consolidação da educação como direito humano, beneficiação da unidade prisional. A atividade não prevê nenhum tipo de ressarcimento ou compensação material para os participantes.

É garantida indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a sua pessoa.

Concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

() Declaro que li o Termo de Consentimento e concordo com o mesmo sem ressalvas.

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome Completo: _____
2. No CEJA, você desempenha a função de: () Diretor () Assessor de Direção () Assistente Técnico Pedagógico () Assistente de Educação () Professor () Outro
3. Unidade Escolar: () CEJA de Blumenau () CEJA de Ituporanga

Sobre o Caderno de Orientações para Aplicação de Cursos de Qualificação Profissional nos Espaços de Privação de Liberdade

4. O Caderno apresenta orientações claras e suficientes para apoiar a implantação de cursos de qualificação profissional no contexto prisional?
 Sim Parcialmente Não
5. As orientações do Caderno contribuem para melhorar o planejamento, a gestão e a integração entre EJA e EPT nos CEJAs que atuam em unidades prisionais?

Sim Parcialmente Não

6. O Caderno oferece instrumentos práticos (diagnóstico, plano integrado, checklist, sugestões de cursos) que facilitam a organização e a execução das ofertas formativas?

Sim Parcialmente Não

7. Quais aspectos do Caderno você considera mais relevantes ou úteis para apoiar a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional nas unidades prisionais?

8. Que melhorias, acréscimos ou ajustes você sugere para aperfeiçoar o Caderno de Orientações e torná-lo mais útil para os gestores dos CEJAs?

Link de acesso:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScKy-y9hIK2I_jSkXLGyIhWDeWHIP3RKLohRXgtPnMrYhhskg/viewform?usp=publish-editor

APÊNDICE F – PRODUTO EDUCACIONAL

