

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOECONÔMICO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO

VANESSA SANTOS VICENTE

DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL EM PRISÕES:
UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO
EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

CRICIÚMA

2025

VANESSA SANTOS VICENTE

**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL EM PRISÕES:
UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO
EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico

Orientador: Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
Coorientador: Dr^a. Viviane Kraieski de Assunção

CRICIÚMA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V33d Vicente, Vanessa Santos.

Diretrizes pedagógicas do processo educacional em prisões : uma análise da educação de pessoas privadas de liberdade no extremo sul de Santa Catarina / Vanessa Santos Vicente. - 2025.
111 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico, Criciúma, 2025.
Orientação: Ismael Gonçalves Alves.
Coorientação: Viviane Kraieski de Assunção.

1. Educação na prisão - Santa Catarina. 2. Regime prisional - Educação - Santa Catarina. 3. Prisioneiros - Educação - Santa Catarina. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Prática pedagógica. - I. Título.

CDD 23. ed. 374.1826927098164

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

VANESSA SANTOS VICENTE

**DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL EM PRISÕES:
UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO
EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico na área de Desenvolvimento Socioeconômico no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 12 de novembro de 2025. (data da defesa)

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ISMAEL GONÇALVES ALVES**
Data: 11/12/2025 11:10:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves
(Presidente e Orientador – UNESC)



Documento assinado digitalmente
Andre Cechinel
Data: 18/11/2025 08:39:50-0300
CPF: ***.793.329-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UFSC)

Documento assinado digitalmente
 **MARINA DA SILVA SCHNEIDER**
Data: 09/12/2025 17:20:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Marina da Silva Schneider
(Membra – UNESC)

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE KRAIESKI DE ASSUNÇÃO**
Data: 09/12/2025 17:10:13-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Viviane Kraieski de Assunção
(Coorientadora - UNESC)

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA SERAFIM DAMINELLI**
Data: 11/12/2025 15:36:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Camila Serafim Daminelli
(Membra – UNESC)

Documento assinado digitalmente
 **VANESSA SANTOS VICENTE**
Data: 10/12/2025 08:20:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Vanessa Santos Vicente
(Discente)

Documento assinado digitalmente
 **DIMAS DE OLIVEIRA ESTEVAM**
Data: 11/12/2025 16:33:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Dimas de Oliveira Estevam
Coordenador do PPGDS – UNESC

Vanessa Santos Vicente

Mestranda

Dedico este trabalho às professoras e professores
que resistem, fazendo da educação um ato de
rebeldia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sonharam junto e me impulsionaram, que são o começo, meio e fim deste trabalho. Lutaram incansavelmente para que eu tivesse acesso à educação, e sobretudo, me ensinaram tudo que eu sei sobre amor e luta. A vocês meu eterno agradecimento.

A minha companheira de vida, sonhos e profissão, minha amada, Samira! Agradeço pela força que muitas vezes me faltaram, aos puxões de orelhas com ternura e leituras cuidadosas. Grata por todo amor e cuidado.

A minha amiga e parceira, Bianca. Que partilhou comigo os desafios do mundo acadêmico, da sala de aula e da vida.

Esta pesquisa jamais seria possível sem o trabalho de muitos professores que cruzei na minha caminhada pela educação. Professores que arduamente dedicam sua vida à educação, como quem segura o último fio de esperança.

Professores esses que fizeram parte da minha formação como aluna da escola básica e outros que contribuíram na formação como professora, á Michelle Stakonski Cechinel, Tiago da Silva Coelho, durante a graduação e Michele Gonçalves Cardoso e Giovana Ilka que contribuíram para minha formação no programa de pós-graduação em desenvolvimento socioeconômico. Em especial ao meu professor orientador Ismael Gonçalves Alves, obrigada pela dedicação. Á vocês minha eterna admiração.

Por último agradeço a agência de fomento à Capes que me possibilitou cursar o programa de mestrado e todas as políticas públicas educacionais que transformam vidas.

RESUMO

A pesquisa investiga como as diretrizes pedagógicas que orientam o processo educacional em prisões influenciam a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no extremo sul de Santa Catarina. Parte-se da questão-problema: em que medida as diretrizes e normativas nacionais e estaduais são efetivamente incorporadas ao cotidiano pedagógico nos espaços de privação de liberdade e quais limites estruturais condicionam essa implementação. O estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das diretrizes pedagógicas na prática profissional de professores que atuam em unidades prisionais. Como objetivos específicos, busca-se: Identificar legislações e documentos normativos que tratam da educação em prisões; Analisar a organização do Estado brasileiro na criação e implementação dessas políticas; Compreender os efeitos e os limites dessas normativas no cotidiano docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e entrevistas semiestruturadas com oito professores e professoras que atuaram em diferentes unidades prisionais da região, contemplando distintas áreas do conhecimento. A história oral é utilizada como metodologia principal, permitindo acessar memórias, experiências e percepções que evidenciam tensões, contradições e estratégias de resistência presentes no exercício da docência em espaços de privação de liberdade. Os dados foram analisados a partir de categorias emergentes vinculadas às condições de trabalho, às dinâmicas institucionais, ao uso de materiais didáticos, às relações de poder e ao distanciamento entre normas e práticas reais. Os resultados revelam que, apesar dos avanços legais, como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões, a LEP e o Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade, a implementação efetiva permanece limitada. Observam-se ausência de diretrizes curriculares específicas para a EJA prisional, carência de materiais didáticos, precariedade dos espaços, entraves disciplinares, instabilidade contratual e descontinuidade das ações pedagógicas. As entrevistas mostram que a lógica de segurança se sobrepõe à lógica educativa, restringindo iniciativas pedagógicas e inibindo práticas inovadoras. Ainda assim, os docentes constroem estratégias próprias para garantir o direito à educação, evidenciando compromisso ético, resistência e adaptações criativas no cotidiano escolar. O estudo se articula diretamente ao ODS 4 que representa a Educação de Qualidade, especificamente nas metas relacionadas à educação inclusiva, equitativa e de qualidade para populações vulnerabilizadas, e dialoga com o ODS 10 que trata sobre a Redução das Desigualdades, ao evidenciar como fatores estruturais impactam a escolarização de sujeitos historicamente marginalizados. A pesquisa demonstra também o caráter interdisciplinar requerido pelo Programa de Pós-Graduação, ao integrar aportes da Educação, História, Sociologia, Políticas Públicas, Direitos Humanos e Estudos Críticos sobre Punição, articulando elementos socioeconômicos e pedagógicos na análise do fenômeno educacional no cárcere.

Palavras-chave: Educação prisional; Educação de Jovens e Adultos; Políticas públicas; Diretrizes pedagógicas; Direitos humanos.

ABSTRACT

The research investigates how the pedagogical guidelines that structure the educational process in prisons influence teaching practices in Youth and Adult Education (EJA) in the extreme south of Santa Catarina. It begins with the guiding question: to what extent are national and state guidelines and regulations effectively incorporated into pedagogical routines within spaces of deprivation of liberty, and what structural constraints shape this implementation? The general objective of the study is to analyze the impact of pedagogical guidelines on the professional practice of teachers working in prison units. The specific objectives are: to identify legislation and normative documents addressing education in prisons; to analyze how the Brazilian State organizes itself in creating and implementing these policies; and to understand the effects and limitations of such regulations in teachers' everyday practice. The research employs a qualitative approach, grounded in documentary analysis and semi-structured interviews with eight teachers who worked in different prison units in the region, covering various areas of knowledge. Oral history is used as the main methodology, allowing access to memories, experiences, and perceptions that reveal tensions, contradictions, and resistance strategies present in teaching within spaces of deprivation of liberty. The data were analyzed based on emerging categories related to working conditions, institutional dynamics, use of teaching materials, power relations, and the gap between norms and actual practices. The results show that, despite legal advances—such as the National Guidelines for Education in Prisons, the Penal Execution Law (LEP), and the State Plan for the Education of Persons Deprived of Liberty—effective implementation remains limited. There is a lack of specific curricular guidelines for prison EJA, scarcity of teaching materials, precarious learning environments, disciplinary barriers, contractual instability, and discontinuity of pedagogical actions. The interviews reveal that security logic takes precedence over educational logic, restricting pedagogical initiatives and inhibiting innovative practices. Even so, teachers develop their own strategies to guarantee the right to education, demonstrating ethical commitment, resistance, and creative adaptations in the school's daily life. The study aligns directly with SDG 4 – Quality Education, particularly regarding goals related to inclusive, equitable, and high-quality education for vulnerable populations, and also dialogues with SDG 10 – Reduced Inequalities, as it highlights how structural factors impact the schooling of historically marginalized subjects. The research also demonstrates the interdisciplinary character required by the Graduate Program, by integrating contributions from Education, History, Sociology, Public Policy, Human Rights, and Critical Studies on Punishment, articulating socioeconomic and pedagogical elements in the analysis of the educational phenomenon within the prison system.

Keywords: Prison education; Youth and Adult Education; Public policies; Pedagogical guidelines; Human rights.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Perfil educacional dos presos do estado de Santa Catarina

TABELA 2- Caracterização dos professores e professoras entrevistados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT - Admissão em Caráter Temporário;

BNCC - Base Nacional Comum Curricular;

CEJA/CEJAC - Centro de Educação de Jovens e Adultos/Centro de Educação de Jovens e Adultos de Criciúma;

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa;

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos;

EJA - Educação de Jovens e Adultos;

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos;

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio;

GERED - Gerências Regionais de Educação;

INFOPEN - Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias;

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LEP - Lei de Execução Penal;

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PEEP/SC - Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional de Santa Catarina;

SAP/SC - Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa de Santa Catarina;

SED - Secretaria de Estado da Educação;

SISGESC - Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina;

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

SUMÁRIO

1	1111			
2	222.1	Erro!	Indicador	não definido.2.2
				Erro! Indicador não definido. 36
	3	Erro!	Indicador	não definido.3.1
		Erro!	Indicador	não definido.3.2
		Erro!	Indicador	não definido.4
				98REFERÊNCIAS
				101
				APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 108
				ANEXO A – CARTA DE ACEITE CEP 109

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse com a pesquisa sobre a educação no sistema prisional, surgiu do desejo de compreender outras dimensões do sistema educacional, para além do ensino chamado de “regular”. Como professora, senti a necessidade de analisar a educação em setores que eram poucos abordados dentro do ambiente acadêmico. Pode-se dizer que partia de uma inquietação para compreender não só a educação, mas principalmente os sujeitos que compõem o sistema educacional.

A aproximação com a temática se deu durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2020, quando pude analisar a educação no sistema prisional. Embora os estudos sobre o sistema prisional estejam em expansão, ainda existem diversas problemáticas a serem discutidas, tais como: ausência de um currículo específico, dificuldade de implementação de novas abordagens pedagógicas, falta de acesso educacional a todas as pessoas em privação de liberdade e a falta de interesse da sociedade civil sobre esse processo.

Quando nos debruçamos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional encontramos um campo de tensão e conflitos que são reflexos do sistema social do qual vivemos. Apesar da educação ser um direito das pessoas privadas de liberdade, percebe-se que há contradições que são resultantes do punitivismo, um potente elemento para a destituição de políticas voltadas para o processo educacional destes sujeitos. O punitivismo é frequentemente utilizado para descredibilizar, e sobretudo, reforçar as discriminações sobre as pessoas que ingressam no sistema prisional.

A realização da pesquisa de TCC coincidiu com o início da pandemia de COVID-19, o que exigiu adaptações metodológicas e institucionais. O contexto pandêmico exigiu adequações em todos os âmbitos sociais, portanto foram necessários alguns ajustes durante a pesquisa das quais nos levaram a realizar entrevistas online com o corpo docente da Penitenciária Sul, espaço de encarceramento de mulheres.

A pesquisa foi construída a partir de uma análise documental e posteriormente, entrevistas com perguntas semiestruturadas com professores e professoras que haviam lecionado na Penitenciária Sul. Grande parte dos professores e professoras entrevistados lecionavam disciplinas referentes aos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas. A partir dos depoimentos coletados, observamos que a principal problemática era a descontinuidade, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas documentações que norteiam o sistema educacional nas prisões. Ao finalizar o trabalho de conclusão de curso, permaneceu

em mim o desejo de dar continuidade a essa pesquisa, que se revelava repleta de possibilidades a serem exploradas.

Este trabalho insere-se no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco específico no processo educacional dos sujeitos privados de liberdade. A pesquisa de mestrado busca dar continuidade à investigação iniciada no Trabalho de Conclusão de Curso, aprofundando a compreensão das dinâmicas cotidianas no ambiente prisional e dos obstáculos impostos por esse espaço, que se configura muitas vezes como o oposto de um ambiente educador, especialmente quando pensado nos moldes de uma educação libertadora e emancipadora.

O objetivo geral deste estudo é analisar como as diretrizes pedagógicas que orientam o processo educacional em prisões influenciam a prática de professores e professoras em espaços de privação de liberdade. Para alcançar esse objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as legislações nacionais e estaduais (com foco no estado de Santa Catarina) referentes à educação em espaços de privação de liberdade; (2) analisar a organização do Estado brasileiro na criação e implementação de políticas públicas para a educação de pessoas privadas de liberdade; e (3) compreender as possibilidades e os desafios enfrentados por profissionais da educação que atuam nesses contextos.

A Educação de Jovens e Adultos é um direito inalienável assegurado a todas as pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à educação na idade considerada regular. Esse direito também se estende à população carcerária, cuja custódia é responsabilidade do Estado. Nesse sentido, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil incorpora, em suas práticas, os princípios contidos no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que estabelece:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948, p. 6).

No entanto, o direito à educação no sistema prisional é constantemente tensionado por discursos moralistas e punitivistas, que questionam a legitimidade e o acesso à educação por pessoas privadas de liberdade. Tais discursos, frequentemente mobilizados por setores da sociedade e até mesmo por representantes do Estado, carregam heranças históricas de cunho

eugenista, racista e classista, que naturalizam a exclusão de determinados sujeitos dos direitos sociais, entre eles, o direito à educação.

Esses posicionamentos contraditórios sustentam uma lógica em que se defende a necessidade de encarcerar e reeducar, mas, ao mesmo tempo, se nega aos sujeitos encarcerados o acesso a ferramentas efetivas de transformação social. A consequência é a reprodução de um sistema prisional voltado unicamente à punição e exclusão, em detrimento de uma abordagem educativa, cidadã e emancipadora.

Para compreender essa problemática, é preciso lançá-la em uma perspectiva histórico-crítica. Conforme analisa Michel Foucault (2014), a partir do século XVIII ocorre uma mudança no regime de punição: o suplício físico cede espaço a estratégias de controle voltadas à disciplina dos corpos e à sua utilidade social. A prisão deixa de ser apenas um espaço de castigo físico para se tornar um local de adestramento, docilização e regeneração moral. Nesse contexto, a educação é incorporada ao aparato disciplinar como ferramenta de normatização do comportamento.

No Brasil, essa associação entre punição e educação remonta ao Código Criminal de 1830, que já previa o ensino de ofícios como parte do processo punitivo. Essa concepção é reforçada pelo Regulamento da Casa de Correção da Corte, sancionado em 1882, que torna obrigatória a frequência escolar dos internos, organiza-os em classes disciplinares e institui bibliotecas com leituras consideradas “amenas e edificantes”. Trata-se, portanto, de uma educação moldada pelos valores da ordem, da disciplina e da obediência, voltada à edificação moral.

Ainda que envolta em discursos moralistas e estruturada por uma lógica excludente, a educação no sistema prisional permanece assegurada pelas normas nacionais, sendo um direito de todas as pessoas, inclusive aquelas privadas de liberdade, conforme estabelece o Artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205, não paginado).

No Brasil, a educação em prisões é regulamentada por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. De acordo com seu artigo 37, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino

fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 42). Essa modalidade educacional atende sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por uma série de fatores, geralmente atravessados por desigualdades estruturais associadas a gênero, raça e classe social. Tais desigualdades não apenas dificultam o acesso à educação, como também impõem desafios específicos à prática pedagógica nos contextos de privação de liberdade.

Diante disso, torna-se fundamental que a EJA, especialmente em ambientes prisionais, seja orientada por propostas pedagógicas críticas, comprometidas com a superação das lógicas excludentes e da vulnerabilidade social, historicamente agravadas pela omissão do poder público. Essa preocupação também tem mobilizado organismos internacionais.

Em 2009, a UNESCO, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), lançou a obra *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania*, com o objetivo de fortalecer as capacidades institucionais dos países da região e promover maior coesão social, especialmente no Brasil. O relatório destaca que “os dados existentes indicam que a população carcerária quase duplicou, na última década, na maioria dos países da América Latina, e que as características mais marcantes e preocupantes dessa população são os baixos índices de escolaridade e a baixa qualificação profissional” (Brasil, 2009, p. 11), apontando para a urgência de políticas educacionais voltadas à transformação desse cenário.

A mesma pesquisa ressalta a importância da articulação entre agências nacionais e internacionais para o fortalecimento das políticas educacionais em contextos marcados pela desigualdade social, especialmente na América Latina. A obra chama atenção para o fato de que, em muitos países, a educação de adultos e, por consequência, a EJA não são consideradas prioridades, sendo comum que representem menos de 1% do orçamento geral da educação (Brasil, 2009, p. 14).

Nesse contexto, ao analisar os aspectos históricos da região latino-americana, percebe-se que os processos educacionais têm sido frequentemente impactados por intervenções externas, muitas delas voltadas à desestabilização de governos não alinhados às potências hegemônicas, como os Estados Unidos. Tais interferências, muitas vezes, resultaram em golpes institucionais e em rupturas políticas que contribuíram para a fragilização das políticas públicas, especialmente daquelas voltadas à ampliação de direitos sociais, como a educação. Assim, a Educação de Jovens e Adultos tem sido frequentemente negligenciada ou descontinuada por governos que priorizam agendas neoliberais e repressivas. Sobre essa conjuntura, a obra *Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania* (2009) enfatiza que:

Sinais de recessão são normalmente acompanhados por cortes nas áreas mais vulneráveis, os gastos sociais, que incluem educação, saúde e programas de assistência aos segmentos mais pobres da população. Se esses gastos já eram insuficientes na maioria dos países da América Latina, corremos o risco de cortes que colocam em perigo os modestos avanços dos últimos anos. Há que investir mais em políticas sociais de longo prazo que são destinadas a aumentar a equidade e a inclusão. Entre essas políticas sociais evidentemente se inclui a educação no sentido amplo – educação básica, alfabetização e educação continuada de jovens e adultos. (UNESCO, 2009, p. 11).

No Brasil, esse padrão se reproduz historicamente. Durante o regime civil-militar instaurado com o golpe de 1964, movimentos de educação e cultura popular foram brutalmente reprimidos, resultando em perseguições, prisões, torturas e desaparecimentos de educadores e militantes. A Educação de Jovens e Adultos foi desmobilizada e suprimida, sob a justificativa de uma “reestruturação” social voltada aos interesses da elite e da ordem autoritária. Esse processo foi marcado por um projeto excludente de sociedade, que via a educação crítica como ameaça à estabilidade política.

Mesmo após a redemocratização e a retomada da agenda dos direitos humanos, a EJA continuou sendo negligenciada por diferentes governos, sobretudo aqueles alinhados a ideologias neoliberais que priorizam ajustes fiscais e retração do Estado. Essa postura revela a persistência de uma recusa histórica em consolidar a EJA como uma política pública de Estado, comprometida com a superação das desigualdades.

Barbosa e Silva (2020) analisam a destituição dos direitos relacionados à EJA e à educação de adultos e idosos nos últimos anos, enfatizando a intensificação desse processo a partir de 2016, com a ascensão de um projeto político neoconservador no país. Esse projeto, segundo os autores, promove não apenas cortes orçamentários, mas também um ataque sistemático de natureza ideológica à educação pública e crítica. Tal ofensiva resultou na crescente invisibilização da EJA na agenda governamental. Barbosa e Silva (2020, p. 147) destacam que: “Com a mudança do governo federal, o projeto de neoconservadorismo político, econômico, social e cultural adquire novos contornos, sendo a educação e os demais direitos humanos fortemente confrontados”. Os autores analisam a aversão explícita do governo Bolsonaro à temática dos direitos humanos e aos avanços educacionais conquistados nas gestões anteriores, especialmente nos governos do Partido dos Trabalhadores. Essas conquistas passaram a ser classificadas como uma “herança ruim”, supostamente ligada à corrupção e a uma ideologia de esquerda, o que justificou, segundo o discurso oficial, a destituição de políticas públicas amplas e estruturantes.

Para além da redução orçamentária, esse processo configurou-se como um ataque direto ao pensamento crítico e científico, à autonomia universitária e à continuidade de programas federais voltados à formação de jovens, adultos e idosos. A negação da abordagem crítica da educação e a desvalorização dos espaços públicos de produção de conhecimento revelam o quanto a política educacional foi instrumentalizada por uma lógica de exclusão, voltada à manutenção das desigualdades.

Um exemplo emblemático desse processo foi a reforma administrativa promovida pelo Decreto nº 9.465/2019, no início do governo Bolsonaro, que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC responsável pela formulação de políticas para a EJA nos estados e municípios. Em seu lugar, foram criadas duas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, sem qualquer diretoria específica voltada à EJA (Barbosa; Silva, 2020, p. 148). Tais mudanças institucionais não devem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um projeto político mais amplo de desmonte das políticas públicas destinadas às populações historicamente marginalizadas.

Nesse contexto, torna-se urgente analisar como essas transformações reverberam nas experiências escolares concretas, especialmente aquelas marcadas por desigualdades estruturais. A Educação de Jovens e Adultos, em particular, expressa de modo contundente os efeitos desse projeto, por estar diretamente ligada a sujeitos cujas trajetórias educacionais foram interrompidas por fatores como pobreza, racismo e desigualdade de gênero. Compreender a EJA exige, portanto, uma abordagem interseccional, capaz de reconhecer como diferentes formas de opressão se articulam para produzir exclusões e invisibilidades. Como afirma Collins (2020, p. 12), “em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero [...] se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social”.

Essas problemáticas se revelam, sobretudo, no cotidiano educacional de pessoas privadas de liberdade. Como mostram os processos históricos, as prisões se constituíram como um dos principais instrumentos de controle social do Estado, baseados na classificação e segregação de corpos considerados marginais (Foucault, 2014). O surgimento das prisões modernas foi acompanhado pela intensificação de redes disciplinares, marcadas pela rigidez e pelo caráter normativo de suas práticas institucionais.

A prisão, nesse sentido, sempre esteve associada à violência, não apenas como resposta ao crime, mas como produção ativa da exclusão. Ao retirar da convivência social os sujeitos considerados perigosos, as prisões se apresentam como mantenedoras da ordem, mas ao mesmo tempo ocultam sua origem histórica ligada à repressão, ao racismo e à desigualdade de classe.

Um dos aspectos mais evidentes desse processo de exclusão institucional diz respeito à lógica de masculinização das prisões. Historicamente pensadas para o corpo masculino, as penitenciárias não consideram as especificidades das mulheres encarceradas. Isso resulta na ausência de políticas públicas adequadas para a saúde, a maternidade, a higiene íntima e a proteção contra a violência de gênero. Colares e Chies (2015) ressaltam que a prisão é um espaço onde o corpo masculino é tomado como referência universal, tornando invisíveis as necessidades das mulheres, em uma estrutura orientada por uma lógica de poder patriarcal. Como observa Romano (apud Colares; Chies, 2021, p. 409),

Esses presídios possuem uma ordem masculinizante no sentido dado por Roberto Romano, em virtude a priori de o homem possuir um lugar central como medida de todas as relações. Trata-se, para o autor, de uma concepção derivada da atribuição da racionalidade e da noção de completude do corpo masculino que se orienta para conter a natureza imperfeita da mulher, calcada na carnalidade e na emoção. Sendo a mulher vista como um ser inacabado, sua existência só pode se completar através do outro ou, como expressa Romano, “O homem é em si e para si e a mulher é para o outro”.

Essa crítica dialoga com a análise de Angela Davis (2018, p. 20), ao afirmar que “a escravidão, o linchamento e a segregação são exemplos históricos de instituições sociais que, como a prisão, um dia foram consideradas tão perenes quanto o sol”. As prisões, assim como outras formas de controle social, refletem e reproduzem as desigualdades estruturais, especialmente aquelas baseadas em raça, classe e gênero. Sob a aparência de neutralidade, operam como dispositivos de continuidade da opressão histórica, legitimados por discursos que naturalizam sua existência.

Diante disso, analisar o sistema prisional implica, necessariamente, enfrentar essas categorias estruturantes. O sistema penal e o judiciário brasileiro operam, em grande medida, a partir de uma perspectiva histórica excludente, sustentada por uma lógica seletiva que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Essa lógica se baseia em princípios e normativas produzidas dentro de um ordenamento social desigual, que marginaliza os sujeitos historicamente oprimidos e silencia suas experiências em nome da preservação dos interesses das elites.

Segundo Silva (2019, p. 58), ao analisar as produções acadêmicas que discutem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, "é possível identificar diferentes perspectivas sobre o papel da escola no cárcere". De um lado, alguns estudos apontam que a educação na prisão tem sido instrumentalizada como uma estratégia de controle social da pobreza, alinhada a políticas neoliberais que reforçam a responsabilização individual e a docilização dos sujeitos privados de liberdade (Corenza, 2013; Boiago, 2010, 2013; Noma; Penna; Gomes, 2013). De outro, há uma vertente que defende a educação como um direito social fundamental, ressaltando sua importância na formação integral dos indivíduos em situação de privação de liberdade, e destacando seu potencial emancipador e de afirmação da cidadania (Julião, 2003, 2011, 2013, 2016; Leme, 2007; Mayer, 2013; Onofre; Scarfó, 2009; Vieira, 2013). Essa divergência revela as disputas de sentidos em torno da escolarização no cárcere e as diferentes concepções sobre seus objetivos e finalidades.

Silva (2019) ainda problematiza dois enfoques recorrentes nas pesquisas sobre educação prisional. De um lado, critica abordagens normativas que se limitam a indicar como a educação nas prisões deveria ser, baseando-se em legislações e teorias, mas sem considerar as dinâmicas reais vivenciadas nas salas de aula. De outro, questiona trabalhos marcados por uma perspectiva determinista, que assumem, a priori, que a escola na prisão é sempre instrumento de controle e não reconhece as contradições e possibilidades presentes nesse espaço. Ambas as abordagens, segundo o autor, deixam de explorar a complexidade do fenômeno educacional no sistema prisional, que exige análises mais situadas e empíricas.

Dessa forma, compreende-se que a educação no cárcere é atravessada por uma teia discursiva marcada por disputas ideológicas, morais e políticas, que interfere diretamente na formulação, implementação e continuidade das políticas educacionais. A população carcerária permanece, assim, relegada a uma condição persistente de marginalização, tanto no imaginário social quanto nas estruturas institucionais. Para investigar os limites e as possibilidades da EJA nesse contexto, é imprescindível situá-la no campo mais amplo das políticas públicas, entendidas como respostas do Estado a demandas sociais específicas. Como define Teixeira (2002), as políticas públicas nascem da interpretação dos grupos que ocupam o poder, são tensionadas por mobilizações sociais e passam a compor a agenda pública com vistas à superação de desigualdades históricas.

No entanto, sob a ótica neoliberal, essas políticas frequentemente perdem sua efetividade, pois ocorre a individualização das responsabilidades sociais e a desobrigação do Estado em garantir direitos. No caso da EJA em prisões, isso se reflete na fragilidade das

políticas educacionais voltadas a sujeitos historicamente excluídos, que, ao invés de serem amparados por um projeto coletivo de justiça social, são responsabilizados por suas trajetórias interrompidas.

Diante desse cenário, a presente pesquisa ampara-se em um conjunto de normativas que regem a EJA e a educação em espaços de privação de liberdade. Entre elas, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Base do Território Catarinense, o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (PEEP/SC), além das resoluções que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Esses documentos servirão de base para a análise crítica das políticas implementadas e dos desafios enfrentados por professores e professoras nesse contexto.

A Resolução nº 01/1994, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), vinculada ao Ministério da Justiça, não menciona ações educativas ou pedagógicas voltadas às pessoas em privação de liberdade. Seu foco era normatizar a organização dos estabelecimentos penais, sem considerar a educação como parte do processo de reintegração social. Já a Resolução nº 2, de maio de 2010, oriunda do Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um marco ao reconhecer formalmente o direito à educação de jovens e adultos no sistema prisional, estabelecendo que a oferta educacional é uma responsabilidade do Estado. Essa resolução também sinalizou a necessidade de regulamentação mais precisa sobre a oferta educativa, destacando a obrigatoriedade da atuação integrada entre os sistemas de ensino e o sistema penitenciário.

Em 2016, a Resolução nº 4 do CNE instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação nas prisões, orientando a estruturação das ações pedagógicas e consolidando a remição de pena pela educação. Essa medida significou um avanço ao vincular a EJA à política de ressocialização, propondo um modelo pedagógico baseado no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas presas. Já a Resolução nº 01/2021, também do CNE, estabeleceu novas diretrizes para a EJA de forma geral, buscando alinhar essa modalidade à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que sem aprofundar as especificidades do contexto prisional.

A análise crítica dessas normativas exige que se vá além da letra da lei para compreender os sujeitos que estão por trás das políticas públicas. Nessa direção, recorreremos à

perspectiva do historiador Marc Bloch, que nos lembra da centralidade do humano na construção histórica:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (Bloch, 2001, p. 54).

A partir dessa reflexão, compreendemos que o elemento central da análise histórica é o sujeito: aquele que constrói, transforma e dá sentido ao passado e ao presente. A história não se faz apenas com instituições e normas, mas com as experiências vividas daqueles que estiveram, e estão, à margem das versões oficiais.

Nesse sentido, a historiografia tradicional, ao privilegiar certos sujeitos, silenciou as trajetórias de outros: mulheres, pessoas negras, pobres, encarceradas. Evitar a perpetuação de uma história única implica valorizar narrativas antes desconsideradas e discutir os cotidianos de sujeitos marginalizados pelo sistema social.

Assim, além da análise documental, esta pesquisa propõe a escuta de professores e professoras que atuaram no sistema prisional, para compreender como, e se, as diretrizes educacionais têm sido incorporadas ao cotidiano pedagógico nesses espaços. Para isso, utilizamos a metodologia da história oral, por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, que permitam captar singularidades e experiências vividas no contexto da EJA nas prisões.

Por meio do mapeamento dos professores e professoras, buscamos estabelecer contato com profissionais que atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional do município de Criciúma. A seleção desses profissionais foi realizada no banco de dados público das chamadas de ocupações de vagas ocorridas nos últimos anos, disponibilizado pela Coordenadoria Regional de Educação de Criciúma (CRE). Com base nessas informações, identificamos e selecionamos os indivíduos cujas experiências são relevantes para o tema da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio ou vídeo, garantindo a precisão e permitindo uma análise detalhada posteriormente.

A história oral é um método de pesquisa voltado para a produção de conhecimento histórico, que possibilita coletas e análise de depoimentos ou relatos verbais fornecidos por indivíduos sobre suas experiências pessoais e testemunhos de eventos vivenciados em determinados contextos históricos. Essa abordagem se mostra uma importante ferramenta de

análise, pois permite observar narrativas e memórias relevantes para a discussão dos estudos em questão. Além disso, a história oral constitui um elemento central para a preservação e transmissão de histórias.

Em diálogo com essa metodologia, assumimos o conceito de memória como um campo de disputas simbólicas. Para Pollak (1989, p. 10), a memória é composta por representações que reinterpretem o passado à luz das lutas do presente:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.

Nessa mesma linha, Ecléa Bosi (2008) destaca a relação intrínseca entre memória e história, evidenciando a memória como um elemento central na construção da narrativa histórica. Enquanto a história tradicional se concentra em documentos oficiais e eventos considerados emblemáticos, a memória oferece um contraponto valioso ao trazer à tona as experiências individuais e cotidianas. Assim, a história oral torna-se uma ferramenta essencial para a desconstrução das narrativas tradicionais, incorporando personagens históricos que ficaram ausentes nas versões oficiais. Por isso, ao escutarmos os(as) professores(as), buscamos acessar camadas da história que não estão expressas nas normativas, mas que revelam o fazer pedagógico e os desafios reais da atuação docente em espaços de privação de liberdade.

A busca inicial envolveu duas estratégias de comunicação com o objetivo de alcançar o maior número possível de professores que atuaram no sistema prisional da região de Criciúma. A primeira foi o envio de um informativo para grupos de WhatsApp compostos por docentes da rede pública local. O informativo, que descrevia os objetivos da pesquisa, foi amplamente compartilhado em grupos escolares e resultou em diversos contatos. A segunda estratégia envolveu a divulgação nas redes sociais, o que também gerou novos contatos e contribuiu para a formação de uma rede de profissionais com experiências diversas no sistema prisional.

Ao longo do processo de seleção, foi possível reunir um grupo de oito participantes, cuja diversidade de gênero étnico racial, áreas de formação, tempo de atuação e experiências profissionais, embora não prevista inicialmente, contribuíram significativamente para a riqueza da pesquisa. Entre os entrevistados, há quatro professoras e quatro professores, com

experiências em diferentes unidades como o Presídio Regional e a Penitenciária Sul e nas mais diversas áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e o Projeto de Leitura.

O roteiro de entrevistas foi estruturado em cinco blocos temáticos, com perguntas abertas e semiestruturadas, permitindo o aprofundamento conforme as respostas dos participantes. A análise das entrevistas foi orientada pela leitura minuciosa dos depoimentos, buscando sentidos, contradições e elementos reveladores das condições concretas da prática docente no sistema prisional. A organização dos dados seguiu os blocos temáticos do roteiro, o que permitiu articular os objetivos da pesquisa com os discursos dos professores.

Ao longo do processo, emergiram categorias analíticas que evidenciaram, simultaneamente, os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes e as limitações estruturais impostas pelas políticas públicas e pelas normas institucionais. As falas revelaram tensões entre as diretrizes educacionais e a realidade prisional, indicando estratégias de resistência, improvisações e sentimentos de impotência diante da falta de condições adequadas para o trabalho educativo. Assim, a análise buscou problematizar as condições de possibilidade da EJA nas prisões e evidenciando seus limites estruturais.

A estrutura desta dissertação foi organizada de modo a refletir essas questões emergentes. Ela se divide em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Implementação de espaços educacionais para pessoas em privação de liberdade: entre o local e o geral”, aborda, inicialmente, as experiências e os dados relacionados à educação em espaços de privação de liberdade. Em seguida, analisa, por meio da caracterização do campo, a inserção desses espaços no contexto do Extremo Sul Catarinense.

No segundo capítulo, o foco recai sobre a análise dos efeitos e limites dos documentos normativos no cotidiano profissional dos professores e professoras que atuam em espaços de privação de liberdade na mesma região. O primeiro tópico deste capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa, enquanto o último dedica-se à análise do impacto da legislação na prática profissional desses educadores.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE:

O capítulo inicial se subdivide em dois temas: “Brasil e Santa Catarina: Experiências e números da educação em espaços de privação de liberdade” e “Caracterização do campo: uma breve inserção nos espaços de privação de liberdade no extremo sul de Santa Catarina”. No primeiro tópico, o objetivo é analisar as legislações que orientam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o processo educacional nos espaços de privação de liberdade. Essa análise será conduzida por meio da investigação de leis e resoluções que tratam especificamente da educação em prisões, buscando compreender seus efeitos e desdobramentos nas práticas pedagógicas e no acesso à educação por parte dos sujeitos privados de liberdade, evidenciando os limites, contradições e possibilidades presentes nas políticas educacionais voltadas a esse contexto.

Já no segundo tópico, o foco recai sobre a análise do campo de estudo, com ênfase na Penitenciária Sul e no Presídio Regional. O objetivo é investigar os dados que compõem a realidade do sistema prisional em Santa Catarina. Por meio desses levantamentos, buscamos traçar o perfil do público presente nesses espaços, com destaque para o nível educacional predominante, evidenciando uma significativa defasagem no acesso à educação antes da reclusão - situação que tende a se agravar com a entrada no sistema prisional. Além disso, a descontinuidade de políticas e legislações específicas, bem como a escassez de profissionais efetivos para atender a demanda educacional nas unidades analisadas.

2.1 BRASIL E SANTA CATARINA: EXPERIÊNCIAS E NÚMEROS DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

No que diz respeito aos marcos legais e normativos no Brasil, destaca-se a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Esse documento estabelece as condições e o tratamento a que o apenado está submetido durante o cumprimento da pena e, principalmente, define as obrigações dos estabelecimentos de privação de liberdade quanto à oferta do ensino educacional. Em relação a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, a legislação aponta

- a) Obrigatoriedade do Ensino fundamental;
- b) O ensino profissional ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico;
- c) Possibilidade de convênios com entidades públicas ou particulares que instalem escolas ou ofertas a acessos especializados, e
- d) Precisão de dotar cada estabelecimento com uma biblioteca para uso de todas as categorias de reclusos provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (Brasil, 1984, p.3).

Inicialmente, a lei estabelece como obrigatória apenas a oferta do Ensino Primário. No entanto, por se tratar de uma legislação de 1984, as demandas sociais e educacionais evoluíram significativamente, gerando a necessidade de readequações. Atualmente, há a obrigatoriedade de oferta de outras etapas do ensino, garantindo o acesso a todo o ciclo básico da educação, como a oferta da Pré-Escola (aos 4 anos de idade), do Ensino Fundamental e Médio (até os 17 anos), aplicando-se especialmente àqueles que não tiveram acesso às etapas correspondentes a idade adequada, situação comum entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 11 de novembro de 1994, foi instituída a resolução nº 14, que estabelece regras mínimas para o tratamento de presos no Brasil. O material foi promovido e organizado pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, seguindo as recomendações do Comitê Permanente de Prevenção ao Crime e Justiça Penal das Nações Unidas. O documento foi dividido em 28 capítulos, os quais apontam as condições mínimas necessárias para o tratamento dos indivíduos privados de liberdade e a garantia de seus direitos. Nesse documento, a educação no sistema prisional aparece de forma embrionária, ainda que sob uma perspectiva assistencialista e sem um aprofundamento pedagógico. No capítulo XII, intitulado “Das instruções e assistência educacional”, são apresentadas as exigências mínimas para a oferta da educação no sistema prisional. A seguir, destacamos alguma das recomendações abordadas:

Art. 38. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.

Art. 39. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.

Art. 40. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam. Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.

Art. 41. Os estabelecimentos prisionais contarão com biblioteca organizada com livros de conteúdo informativo, educativo e recreativo, adequados à formação cultural, profissional e espiritual do preso.

Art. 42. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento. (Brasil, 1994, p. 6).

No entanto, o texto da Resolução de nº 14 não apresenta métodos ou ações educativas concretas, tampouco orientações claras para diretrizes que norteiam a oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade.

Percebe-se que uma das principais dificuldades da educação em presídios é, exatamente, a inexistência de grade curricular que aborde as especificidades da realidade prisional. Isso constitui um grande obstáculo para o sucesso da educação prisional. Os educadores do ensino em unidades carcerárias trabalham com material e pedagogia aplicada nas turmas do EJA, ou seja, da educação convencional. (Ribeiro, 2023, p. 108).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação ou LDB, que representou um marco significativo no campo social brasileiro, especialmente em meio a transição democrática ocorrida naquele período. Essa legislação trouxe mudanças profundas no cenário educacional, abrindo caminho para a flexibilização do ensino e destacando a importância da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a LDB estabeleceu novas diretrizes sobre o nivelamento e a faixa etária adequada para cada etapa da educação formal, promovendo também a redução da idade mínima para o chamado “Supletivo”¹. Essas mudanças foram fundamentais para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no sistema prisional, onde as normativas passaram a orientar a composição das turmas com base no nivelamento educacional e nas questões etárias, buscando atender de forma mais adequada às necessidades específicas desse público.

Dando continuidade às normativas que orientam a organização do ensino no Brasil, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo fundamental para a definição dos currículos e processos pedagógicos na Educação Básica. Ao estabelecer esses procedimentos, a BNCC assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, assim como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos voltados para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

De acordo com as atribuições educacionais apontadas no documento da BNCC, as modalidades de ensino, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, devem estar igualmente alinhadas a esses princípios. Contudo, a Base Nacional Curricular de 2017 não detalha de forma específica a Educação de Jovens e Adultos, tampouco apresenta um Currículo próprio ou orientações claras sobre como os conteúdos de cada disciplina devem ser trabalhados nessa modalidade.

¹ termo anteriormente utilizado para designar processos de aceleração e retomada dos estudos, atualmente esse termo deixou de ser utilizado.

A partir do entendimento de que a modalidade EJA perpassa as etapas e se caracteriza por atender pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso ou não concluíram o processo de escolarização da Educação Básica, defende-se que a BNCC é o documento-base para a organização do currículo, evitando-se, assim, correr o risco de deixar os estudantes da EJA à margem ou sem condições de se profissionalizar ou, ainda, dar continuidade aos estudos, no Ensino Superior. É nesse contexto que devemos pensar as propostas de construção curricular para a EJA, ou seja, abarcando as singularidades dos sujeitos atendidos pela modalidade, nas suas diferentes formas de oferta. (ARAÚJO et al., 2020, p. 1).

Dentre os avanços educacionais, o documento é marcado pela ausência de legislações específicas que considerem as particularidades dos espaços de privação de liberdade, ambientes cujas dinâmicas diferem significativamente das escolas convencionais e mesmo da própria Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa lacuna persiste até os dias atuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto um documento que objetiva o alinhamento e a garantia de um currículo básico comum, ao não atender às necessidades específicas do contexto da Educação de Jovens e Adultos, acaba por criar dificuldades nas adaptações curriculares necessárias.

Segundo Catelli Jr. (2021), a primeira versão da BNCC lançada em 2015 não faz qualquer menção às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Na segunda versão, lançada em 2016, houve uma tentativa de inserir a EJA no texto curricular, porém a solução adotada foi considerada artificial. Onde antes se lia “Criança e adolescente”, passou a constar “Criança, adolescente, jovens e adultos”. Na prática, essa alteração ampliou um problema já existente, tornando o currículo ainda mais homogêneo e ignorando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

A solução encontrada apenas endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país, que com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que a gestão pública, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA. Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são crianças e jovens que entram na escola e que, por diferentes caminhos, no caso brasileiro, são excluídas, tornando-se público da EJA. (Catelli Jr, 2021, p. 315).

Como a pesquisa está centrada no Estado de Santa Catarina, optamos por analisar o documento educacional norteador de Santa Catarina, que aborda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a EJA. O Currículo Base do Território Catarinense foi organizado em parceria com o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União dos dirigentes municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

O documento é estruturado em seções que representam as modalidades do ensino, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ao analisar o material intitulado “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, identifica-se um capítulo específico destinado à Educação de Jovens e Adultos. Esse capítulo é apresentado sob o título “Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EJA”. No texto introdutório do capítulo, o documento aponta que:

Este texto objetiva apresentar pressupostos teóricos-metodológicos para a Educação de Jovens, Adultos (as) e idosos (as) (EJA) no contexto do documento Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do território Catarinense (SANTA CATARINA, 2018), sendo parte integrante de um outro documento específico intitulado Educação de Jovens, adultos e Idosos: Princípios filosóficos, legais e curriculares para a Educação de Jovens e adultos no território catarinense. (CEE, 2019, p. 66).

O documento apresenta fundamentos teórico-metodológicos, princípios filosóficos, direitos constitucionais e currículos para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o próprio Currículo Base do Território Catarinense estabelece que:

Não será realizado um debate neste texto acerca das particularidades e das condições objetivas da Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EERPL), pois, apesar de se inserir no contexto das muitas diferentes formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que demanda atenção para as suas especificidades. No entanto, este texto pode contribuir para que os educadores da EERPL possam construir as suas próprias proposições curriculares e pedagógicas. (CEE, 2019, p. 67).

Segundo Ribeiro (2023), a ausência de espaços de debates sobre a educação no sistema prisional, dentro do documento que serve como base para a educação no território catarinense, resulta em políticas públicas escassas e um baixo investimento na estruturação do sistema educacional, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A ausência de orientações específicas para a EJA contribui para a precarização ainda maior do processo educacional destinado às pessoas privadas de liberdade.

No que se refere a modalidade do Ensino Médio, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense está organizado em três cadernos. O Caderno 1 trata das Disposições Gerais; o Caderno 2 aborda a Formação Geral Básica; e o Caderno 3 apresenta o Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. No entanto, esses documentos não contemplam discussões sobre como a modalidade da Educação de Jovens e Adultos pode ser integrada ao Ensino Médio no contexto do sistema prisional catarinense.

A partir da análise dos documentos relacionados à educação de jovens e adultos no sistema prisional, observa-se que as transformações ocorreram de forma gradual e foram impulsionadas por mobilizações e lutas sociais. Foi a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e com o surgimento de novas políticas educacionais que se abriu espaço para discussões e análises mais específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

O Parecer 11/2001 do Conselho Nacional de Educação, são instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora e buscar promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da Proporção, Equidade e Diferença. (Carvalho; Guimarães, 2013, p. 51).

Após inúmeros debates e discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional brasileiro, foi elaborado, em 2005, o protocolo intitulado “Educando para a Liberdade: Trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras”. O documento foi publicado em 2006, e contava com parcerias do Ministérios da Educação e da Justiça. O intuito desse projeto era firmar uma política nacional de educação para Jovens e Adultos em privação de liberdade.

O texto destaca a necessidade de uma abordagem sensível e comprometida com a realidade desse público, considerando que os sujeitos privados de liberdade são historicamente marcados por múltiplos processos de exclusão social. O documento foi direcionado a professores (as), agentes penitenciários, dirigentes de ambos os sistemas, juízes(as) e promotores de execução penal e até mesmo apenados(as) e egressos(as).

O projeto “Educando para a Liberdade”, é o resultado de parcerias entre os ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio do governo do Japão. Pode-se dizer que dessas parcerias nasceram as “Resoluções do Programa Brasil Alfabetizado”, que incluíram a população prisional dentre o público de atendimento diferenciado das ações de alfabetização. (Brasil, 2006, p. 7).

A parceria entre a Representação da UNESCO no Brasil e o financiamento do Governo do Japão gerou impactos significativos no campo da Educação de Jovens e Adultos. A parceria possibilitou a realização de cinco seminários regionais que buscavam organizar diferentes olhares e perspectivas para o campo, além de promover o primeiro Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões. Esses espaços de diálogo possibilitaram a elaboração de

estratégias voltadas à construção das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nas prisões. Entre as determinações decorrentes desses encontros, destacam-se:

Inclusão da educação como uma das metas do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; a inclusão da educação nas prisões no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das matrículas nos estabelecimentos penais no censo escolar e os recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos matriculados. (Brasil, 2006, p. 11).

Esse protocolo objetivou difundir e ampliar as discussões sobre a educação no sistema prisional, promovendo o alinhamento efetivo das perspectivas educacionais voltadas à EJA neste contexto específico. Além disso, o documento reafirmou a necessidade de garantir o respeito aos direitos fundamentais, especialmente o direito irrestrito à educação para as pessoas em situação de privação de liberdade. Observando sua importância em uma linha histórica, é possível afirmar que esse protocolo representou um marco na trajetória da educação no sistema prisional brasileiro, consolidando diretrizes que fortaleceram a pauta da inclusão educacional como direito e não como concessão.

Não se tratava, portanto, apenas de ampliar o atendimento, mas de promover uma educação que contribua para a restauração da autoestima e para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. (Brasil, 2006, p. 14).

No ano de 2010, foi publicada uma nova resolução com diretrizes específicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: a resolução nº 2, de maio de 2010. Pela primeira vez, o documento estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Essa resolução representou um avanço significativo no reconhecimento do direito à educação para as pessoas privadas de liberdade. De acordo com o texto, a educação no sistema prisional

[...] devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (Brasil, 2010, p. 2).

A Resolução de 2010 também discute a organização institucional da Educação de Jovens e Adultos, destacando que seu financiamento deve ocorrer por meio de recursos

públicos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de fontes estaduais e federais. A participação do FUNDEB na educação do sistema prisional é de extrema importância, pois, além de aumentar recursos destinados a esse segmento educacional, reafirma e reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional nacional legítima.

O documento ainda estabelece as premissas do processo educacional, incentivando o envolvimento da comunidade e das famílias, e enfatiza a importância da acessibilidade e do respeito às questões de gênero, raça e etnia, crença, idade e condição social. Além disso, prevê a inclusão de perspectivas culturais, práticas esportivas, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura e a criação de espaços destinados a bibliotecas para atender a população privada de liberdade. Essas pautas aparecem pela primeira vez de forma específica para o sistema prisional, embora já tivessem sido previstas para o ensino regular, mas antes ignoradas no contexto da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade.

Por meio das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a Resolução de maio de 2010 determina que os estados devem formular novas estratégias de ensino-aprendizagem, considerando as especificidades encontradas no sistema prisional, conforme descrito abaixo:

Art. 5º Os Estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional. (Brasil, 2010, p. 3).

A federação delega aos estados e municípios a responsabilidade pela implementação da educação no sistema prisional, mas não especifica as formas exatas pelas quais esse processo deve ocorrer. O documento recomenda que em cada unidade da federação, os planejamentos da educação formal desenvolvidos nos espaços prisionais sigam um calendário unificado comum a todos os estabelecimentos. Além disso, aponta a carência de produção de materiais didáticos específicos e destaca a necessidade da implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na modalidade Educação a Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional" (Brasil, 2010, p. 3). Ainda sobre a resolução de 2010, estabelece que:

Art. 13 Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação.

Art. 14 Os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal atuarão na implementação e fiscalização destas Diretrizes, articulando-se, para isso, com os Conselhos Penitenciários Estaduais e do Distrito Federal ou seus congêneres. (Brasil, 2010, p. 4).

Em Santa Catarina, a Resolução Nº 110/2012, produzida pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, estabeleceu as diretrizes operacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do Estado de Santa Catarina. A resolução considera e reafirma a educação como direito constitucional de todas as pessoas, e ainda aponta responsabilidade do Estado Catarinense em garantir o direito à educação e a necessidade de produzir diretrizes operacionais para sua oferta e cumprimento dessas responsabilidades.

O documento apresenta, em sua concepção, um viés da educação pautado em ações vinculadas à cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional e fomento à leitura. Sobre o Plano Político Pedagógico, a Resolução de 2012 também aponta a forma de atendimento que será ofertada conforme “as especificidades de cada medida e/ou regime prisional, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população a ser atendida.” Sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o texto aponta para a necessidade de produção de materiais didáticos que contemplem a singularidade e a demanda de tal modalidade educacional, assim como novas tecnologias e metodologias que possam vir a ser utilizadas nas produções pedagógicas.

Referente aos materiais didáticos, a legislação aponta que “A Secretaria de Estado da Educação deverá adquirir equipamentos, livros e materiais necessários para o uso em sala de aula, pedagógico e em biblioteca.” (Santa Catarina, 2012, p. 4). Entretanto, a disponibilização e o acesso a esses materiais didáticos no sistema prisional configuram-se como um desafio significativo. Observa-se que muitos desses recursos estão ausentes, e um dos principais obstáculos para sua utilização é o rigoroso controle das revistas feitas pelo aparelho regulador do sistema prisional, que limita a entrada de diversos materiais utilizados no ensino regular.

São vários os limites que se somam aos óbices verificados, em especial: (i) a falta de um ambiente adequado para as aulas, espaços de estudo e bibliotecas prisionais; (ii) a realidade que considera que a segurança vem em primeiro e a educação em segundo plano; (iii) espaços e tempos no dilema entre o trabalho e as aulas; (iv)

professores desmotivados em consonância com os envolvidos na gestão prisional; (v) falta de recursos financeiros e material pedagógico. (Honorato, 2022, p. 77).

Neste contexto, emerge uma linha tênue nas discussões sobre a educação no sistema prisional, especialmente no que diz respeito à utilização dos materiais didáticos. Dois pontos principais merecem atenção: primeiro, o impacto da ausência desses materiais na construção do conhecimento, no planejamento e na prática pedagógica; e segundo, as dificuldades enfrentadas para garantir o acesso e a distribuição adequada desses recursos no ambiente prisional.

Em muitos casos, as atividades realizadas pelas escolas são desqualificadas e ameaçadas, dependendo quase que cotidianamente de consentimentos. Para se executar qualquer atividade extra-classe, fora da rotina do dia-a-dia da escola e, principalmente do seu espaço físico, depende de prévia autorização e consentimento da gestão da unidade penal. O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis. (Brasil, 2010, p. 21).

O material didático é um instrumento fundamental para a construção do processo educacional, pois, dependendo do conteúdo trabalhado, permite que professores e professoras promovam uma abordagem didática e prática, facilitando a compreensão dos temas em sala de aula e ampliando os conhecimentos dos alunos e alunas sobre determinados assuntos. Esse recurso é um elemento essencial que sustenta a ação pedagógica, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem. Conforme destaca o Plano Estadual de Educação em Prisões do estado de Santa Catarina,

O material didático e literário disponível hoje nos estabelecimentos penais é adquirido por meio dos recursos federais (MEC/FNDE/PAR), cujo repasse da verba é definida pela quantidade de alunos registrados no EDUCACENSO. Todos os estudantes das unidades prisionais matriculados nos CEJAs têm acesso aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA). A disponibilidade desses livros ocorre através da elaboração de um plano de distribuição definido pela SED, que envia às escolas de EJA e repassam as unidades prisionais e estas aos alunos. (Brasil, 2017, p. 80).

No ano de 2021, foi lançada a Resolução nº 01/2021, que institui as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ressaltando a importância do alinhamento entre a política Nacional de Alfabetização (PNA), a base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destacando a oferta da Educação a Distância (EAD) como uma possibilidade da modalidade. A resolução enfatiza que a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve

estar fundamentada na educação e aprendizagem ao longo da vida, considerando a necessidade da sua flexibilização para atender à realidade social de cada estudante, com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam (BRASIL, 2021). Dessa forma, visa promover a elevação da escolaridade e possibilitar a qualificação profissional. Além disso, o documento aponta sobre

[...] à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (Brasil, 2021, p. 1).

A possibilidade da oferta da Educação de Jovens e Adultos ser flexibilizada para ensino a distância, nos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, ressalta o cenário pandêmico do qual estávamos vivenciando naquele momento. Assim como todos os setores sociedade necessitam de reformulações e nova organização.

Embora o documento discuta sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não discorre especificamente do como seria trabalhada a modalidade educacional a distância no sistema prisional. É somente no tópico que apresenta o processo avaliativo que o documento trata sobre a educação para pessoas privadas de liberdade, e ainda de forma breve, sem apresentar diretrizes educacionais e/ou métodos avaliativos específicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A resolução aborda sobre os métodos avaliativos no 7º parágrafo que

A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados, migrantes e pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras. (Brasil, 2021, p. 3).

Dessa forma, percebe-se que o cotidiano educacional no sistema carcerário enfrenta problemas não apenas no processo de ensino-aprendizagem, mas também na organização das rotinas das pessoas privadas de liberdade. Ao analisarmos os processos históricos, percebemos que as relações de poder são determinantes na organização social, influenciando o acesso dos indivíduos ao sistema educacional. Determinados ambientes atuam como marcadores sociais que moldam a identidade do sujeito e determinam a classe social à qual ele

pertence. Ao analisarmos essas relações de poder, percebemos que o acesso à educação é o elemento central que organiza e limita as relações sociais, evidenciado pelas distintas formas de acesso ao sistema educacional.

Durante certo período no Brasil, existiu uma determinação que garantia o direito da Cella Especial a alguns grupos específicos, designadamente sujeitos que possuíam diploma de nível superior. Essa prática institucionaliza um tratamento diferenciado, reforçando as desigualdades sociais existentes. Segundo o portal do Supremo Tribunal Federal, “O Plenário do Supremo Tribunal declarou que o dispositivo do Código de Processo Penal (CPP) que concede o direito à prisão especial a pessoas com diploma de ensino superior, até decisão penal definitiva, não é compatível com a Constituição Federal.” (Brasil, 2023, não paginado).

Essa questão serve para fundamentar o argumento sobre como os diferentes acessos - especialmente à educação formal - configuram fatores determinantes nas condições de aprisionamento. O direito à cela especial, reservado historicamente a pessoas com diploma de ensino superior, ilustra como o capital simbólico associado à escolarização opera dentro do próprio sistema de justiça, oferecendo condições diferenciadas de cumprimento de pena. Tal prerrogativa revela a lógica hierárquica do sistema penal brasileiro, no qual o status educacional se torna um critério de distinção, perpetuando desigualdades sociais sob a aparência de legalidade. Ainda que o Supremo Tribunal Federal tenha declarado tal dispositivo inconstitucional, sua existência e aplicação durante décadas refletem como o sistema penal não apenas pune, mas também reproduz as hierarquias sociais, inclusive dentro das instituições prisionais.

Nesse sentido, o acesso à educação não é apenas um direito negligenciado, mas também um marcador de privilégios e exclusões no interior das prisões. Diante desse cenário de desigualdade, os Planos Estaduais de Educação em Prisões (PEEPs) surgem como instrumentos fundamentais para a tentativa de garantir, no nível das políticas públicas, o direito à educação para pessoas privadas de liberdade. Esses planos estão alinhados às legislações e diretrizes nacionais referentes à educação e à execução penal, com o objetivo de promover a integração entre esses dois campos. Por meio desses documentos base, são definidos os caminhos e métodos para os planejamentos estaduais. Nossa análise concentra-se especificamente nos documentos do Estado de Santa Catarina.

O planejamento da educação em prisões é resultado de uma intensa discussão na sociedade e nos órgãos governamentais, em particular no Ministério da Educação e no Ministério da Justiça, que buscam tornar o sistema prisional brasileiro mais humano, garantindo o direito à educação a todos os presos. Isso, de alguma forma,

traz implícito o reconhecimento de que a educação contribui, positivamente, para a reintegração social da pessoa presa, promovendo-a cognitivamente e socialmente. (Pereira, 2018, p. 277).

No Estado de Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/SC) foi instituído em agosto de 2012, por meio da Resolução Nº 110/2012 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabelece as diretrizes operacionais para a oferta de educação para jovens e adultos (EJA) em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do estado. O Plano de Santa Catarina ganhou uma readequação no ano de 2021, passando a adotar a educação integral como principal concepção pedagógica. O documento enfatiza, ainda, que “Orienta-se pela garantia da universalização do Direito à Educação, bem como ao conjunto de Direitos Humanos” (Brasil, 2021, p. 4). O PEEP/SC tem como objetivo alinhar as ações educacionais às determinações do Código de Execução Penal, promovendo a articulação entre educação e execução penal no âmbito estadual.

Nesta perspectiva buscou-se, em parceria entre a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Sociedade Civil de Santa Catarina. (TJSC, 2021, p. 4).

Ao se analisar o processo educacional no sistema prisional, emergem questionamentos sobre como o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (PEEP/SC) contempla as diversidades e especificidades presentes no cotidiano das pessoas privadas de liberdade. Diante das diretrizes e objetivos institucionais propostos, é fundamental compreender de que maneira as práticas pedagógicas são estruturadas e debatidas para evitar a reprodução das discriminações - de classe, raça, gênero, entre outras - que historicamente marcam o público atendido pela Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade.

A análise preliminar das diretrizes e objetivos institucionais aponta para a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o alcance real dessas políticas no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam esse público. Assim, busca-se sustentar que uma leitura crítica e contextualizada do PEEP é fundamental para compreender de que maneira as práticas pedagógicas nas prisões podem (ou não) contribuir para a superação de processos discriminatórios e para a efetivação do direito à educação de forma equitativa e inclusiva.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: BREVE INSERÇÃO NOS ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

Para construirmos a caracterização do campo, delineamos os caminhos que serão percorridos ao longo da pesquisa. A partir da análise das legislações e das diretrizes educacionais voltadas ao ambiente prisional, constatamos e reafirmamos o direito das pessoas privadas de liberdade como direito constitucional. Além disso, enfatizamos a necessidade de garantir a qualidade desse direito, especialmente para aqueles que, ao longo de suas trajetórias, enfrentaram sucessivos processos de negação e exclusão.

Diante disso, direcionamos nossas análises aos espaços de privação de liberdade localizados no Extremo Sul de Santa Catarina. Em linhas gerais, a metodologia inicial consistirá no acesso a professores e professoras que lecionaram na Penitenciária Sul ou no Presídio Regional de Criciúma, a fim de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Buscaremos compreender as metodologias adotadas, identificar possíveis divergências nas rotinas educacionais, nos acessos a materiais didáticos e no relacionamento entre docentes e alunos.

O município de Criciúma, localizado no estado de Santa Catarina, possui uma população de 214.493 habitantes, conforme dados do Censo Demográfico do IBGE (2022). Na cidade, há duas unidades prisionais com funções distintas: um presídio, destinado majoritariamente ao abrigamento de pessoas privadas de liberdade em caráter provisório - ou seja, aquelas que ainda não foram julgadas ou que aguardam sentença - e uma penitenciária, voltada ao cumprimento de penas por indivíduos já julgados e condenados a longas sentenças. Ambas as instituições atendem, respectivamente, homens e mulheres, organizando-se de acordo com o perfil jurídico e penal dos custodiados.

A Penitenciária Sul está localizada na rua José Marinho Teixeira, no bairro São Domingos, em Criciúma, Santa Catarina. A organização do ambiente se dá pela divisão de espaços destinados aos regimes, sendo eles regimes fechado, semiaberto e provisórios. A organização do espaço prisional é estruturada por setores destinados aos diferentes regimes de cumprimento de pena: fechado, semiaberto e provisório. O regime fechado, considerado o mais restritivo, abriga condenados por crimes graves, incluindo aqueles classificados oficialmente como crimes hediondos e de alto potencial ofensivo, cumprindo penas longas. O regime semiaberto, de caráter moderadamente restritivo, permite que os detentos trabalhem ou estudem durante o dia fora da unidade, retornando apenas para pernoitar. Em alguns casos, os

apenados podem obter autorização para saídas temporárias, como visitas à família nos finais de semana, desde que cumpram penas entre quatro e oito anos e apresentem bom comportamento. Já o regime provisório é destinado aos indivíduos que ainda não foram condenados, aguardando julgamento. Idealmente, esses presos deveriam cumprir suas penas em unidades específicas para provisórios, mas, devido à superlotação, muitas vezes estão alojados junto com condenados, o que gera tensões e desafios adicionais.

Em decorrência do fechamento do Presídio de Tubarão, a Penitenciária Sul passou a abrigar mulheres presas provenientes de outras regiões do estado, o que resultou em um aumento significativo da população carcerária local. Esse crescimento exigiu a reconfiguração dos espaços internos, incluindo a ampliação do número de celas para acomodar a nova demanda.

Esta penitenciária do Estado de Santa Catarina é tida como modelo em ações socioeducativas. Muitas de suas encarceradas trabalham nas fábricas e complexos industriais, que fixam-se intramuro, como uma marca têxtil conhecida na região; e outras aprisionadas ainda, trabalham nos setores de alimentação e de administração, auxiliando os agentes e policiais penais. (Teixeira, 2022, p. 37).

Segundo Teixeira (2022), a Penitenciária Sul abriga cerca de 350 mulheres no município de Criciúma, das quais apenas 80 têm acesso ao processo educacional. A instituição oferece modalidades educacionais por meio de programas de nivelamento, que são iniciativas voltadas para trabalhar as especificidades da formação escolar básica das detentas. O objetivo é equipará-las ao nível de escolaridade correspondente à sua faixa etária e prepará-las para a continuidade dos estudos, seja em níveis mais avançados ou profissionalizantes.

A ênfase na profissionalização dentro do sistema prisional, muitas vezes articulada com parcerias entre o Estado e o setor privado, responde a uma lógica de gestão prisional que valoriza a ocupação dos internos como estratégia de disciplina, controle e redução de custos operacionais. Além disso, os programas de trabalho geralmente oferecem benefícios mais imediatos, como a remição da pena, o que favorece sua aceitação tanto pela administração prisional quanto pelos próprios internos. Em contrapartida, a escolarização enfrenta desafios estruturais significativos, como a escassez de espaços físicos adequados, a falta de profissionais da educação capacitados para atuar no contexto prisional e a descontinuidade das políticas públicas voltadas à educação nas prisões. Essa disparidade revela uma priorização do trabalho em detrimento da formação escolar crítica, reforçando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel social da educação dentro das prisões.

Os estudos têm revelado também, enfoques diferenciados para o trabalho nas prisões, este aparece como um instrumento disciplinador ora para condicionar a pessoa em situação de privação de liberdade a receber ordens e cumpri-las, ora para mantê-la ocupada e ora como mão-de-obra barata. Apesar disso, quando a questão da (re)inserção social é discutida, as atividades profissionalizantes são apresentadas como ferramentas relevantes, que podem garantir bem-estar no presente e garantir que ele adquira competências. (Carvalho, 2016, p. 2).

Ainda sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na penitenciária contempla o ensino fundamental, nas etapas de séries iniciais e finais, o ensino médio e o ensino superior. Conforme Teixeira (2022), a oferta do ensino superior conta com a parceria da Faculdade UNIFACVEST, que possibilita às acadêmicas privadas de liberdade a matrícula em cursos como Assistência Social, Pedagogia, Recursos Humanos, entre outros. Além disso, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Criciúma, também atua na penitenciária, oferecendo cursos profissionalizantes e de formação inicial e continuada para cerca de 60 detentos.

O Presídio Regional de Criciúma (SC), popularmente conhecido como presídio Santa Augusta, está localizado no bairro Santa Augusta, em Criciúma/SC. A realidade desta unidade prisional apresenta uma problemática significativa relacionada à superlotação. Embora tenha sido construído com o objetivo de abrigar presos provisórios e/ou em regime semiaberto, atualmente abriga indivíduos distribuídos entre os regimes provisório, semiaberto e aberto. Esse cenário tem resultado em uma população carcerária que excede consideravelmente a capacidade máxima adequada. O presídio oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, contemplando os segmentos do ensino fundamental - anos iniciais e finais - e do ensino médio. No entanto, apenas 15% da população carcerária está matriculada, o que revela uma adesão ainda limitada diante do total de internos.

Em relação às parcerias que atuam no Presídio Santa Augusta, destaca-se o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) campus Criciúma, que oferece cursos gratuitos nas modalidades de Formação Inicial e Continuada, cursos técnicos de nível médio, oriundos de programas federais e institucionais. A Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) também participa por meio da oferta de cursos de nível superior, destinados exclusivamente a indivíduos que estão em regime aberto ou semiaberto, uma vez que esses podem se deslocar até a instituição para frequentar as aulas. Além disso, há o projeto “Despertar pela Leitura”, que possibilita às pessoas privadas de liberdade o acesso à leitura e à remição de pena, conforme os critérios e diretrizes estabelecidos pelo próprio projeto.

Segundo o Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de liberdade (2016-2026),

A oferta de educação em estabelecimentos prisionais de Santa Catarina iniciou com o processo de alfabetização de adultos realizado por voluntários ligados a entidades religiosas que prestavam assistência às pessoas privadas de liberdade. As primeiras iniciativas de educação no sistema prisional de Santa Catarina foram registradas em relatórios/ arquivos a partir da inauguração da Penitenciária Pedra Grande no ano de 1930, no mesmo período em que foram criadas as oficinas de trabalho. Há registros e relatos que em 1974, na antiga Penitenciária Pedra Grande, atualmente denominada Penitenciária de Florianópolis, uma escola iniciava o seu funcionamento e a sua criação foi justificada no grande número de pessoas não alfabetizadas que cumpriam pena à época. (TJSC, 2017, p. 31).

As investigações sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santa Catarina revelam que sua institucionalização no sistema prisional é relativamente recente. Foi apenas em 1987, conforme o PEEP/SC (2021), que o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina emitiu o parecer autorizando o funcionamento da Escola Supletiva da Penitenciária, sob registro nº 187, formalizando a oferta de educação nesse contexto. Inicialmente, a proposta educacional nos espaços de privação de liberdade tinha como foco principal o processo de alfabetização, articulado às políticas de assistência educacional.

O aumento significativo dessa oferta passou a ocorrer no final dos anos 90, a partir da implementação da LDB nº 9.394/96, quando o antigo ensino supletivo foi redefinido em estrutura e concepção e elevado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando a constituir uma das modalidades da Educação Básica. Em Santa Catarina esse movimento levou a ampliação de unidades escolares exclusivas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, denominadas de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que muito corroborou para a ampliação da oferta de EJA nos espaços prisionais. (Brasil, 2017, p. 31).

Nesse contexto inicial, as aulas eram organizadas e ministradas por voluntários, em sua maioria vinculados a entidades religiosas a que prestavam assistência às pessoas privadas de liberdade. A ausência de exigência de formação superior para os responsáveis pelas aulas no sistema prisional contribuiu para a fragilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse contexto. É fundamental compreender a EJA como um direito constitucional, e não como um ato de “caridade”. A educação deve ser reconhecida como um processo estruturado e intencional de transmissão de conhecimentos, habilidades e valores, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo e à sua plena cidadania. Em contraste, a caridade se baseia em ações voluntárias e pontuais, que nem sempre seguem um plano pedagógico sistemático ou têm como foco o empoderamento e a emancipação dos sujeitos atendidos.

As primeiras iniciativas de educação no sistema prisional de Santa Catarina foram registradas em relatórios/arquivos a partir da inauguração da Penitenciária Pedra

Grande no ano de 1930, no mesmo período em que foram criadas as oficinas de trabalho. (TJSC, 2021, p. 31).

Posteriormente, foram estabelecidos quatro segmentos educacionais voltados à população carcerária: Alfabetização, Nivelamento, Supletivo de Ensino Fundamental e Supletivo de Ensino Médio. Os segmentos relacionados ao Supletivo de Ensino Fundamental e Supletivo de Ensino Médio tinham, inicialmente, o formato de cursos preparatórios para exames de certificação oficial. No entanto, esse modelo se mostrava insuficiente diante da complexidade e diversidade das necessidades educacionais do público atendido. Entre essas necessidades, destacam-se os diferentes níveis de alfabetização e escolaridade, a ampla faixa etária dos educandos, demandas por adaptações específicas e a heterogeneidade cultural presente nas unidades prisionais.

Diante desse cenário, tornou-se imprescindível reestruturar a proposta educacional, ampliando sua abrangência e garantindo o acesso a todos os segmentos educacionais, de forma a promover uma educação mais inclusiva e eficaz dentro do sistema prisional. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o supletivo passou por uma transformação significativa, consolidando-se como a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida como um direito educacional garantido pelo Estado.

Em Santa Catarina esse movimento levou a ampliação de unidades escolares exclusivas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, denominadas de Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que muito corroborou para a ampliação da oferta de EJA nos espaços prisionais. A partir desse período a oferta de Educação de Jovens e Adultos foi estendida para penitenciárias, presídios e posteriormente para as unidades prisionais avançadas, a depender da disponibilidade de espaço físico para constituir espaço de sala de aula. (TJSC, 2021, p 31).

De acordo com o documento PEEP/SC (2021), com a reformulação promovida pela LDB nº 9.394/96, a oferta de educação nos espaços prisionais passou a ser vinculada à Secretaria da Justiça e Cidadania e à Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina. A partir dessa reorganização, o corpo docente passou a ser composto por professores habilitados nas disciplinas específicas, incluindo a introdução de professores orientadores de leitura, uma nova modalidade. Além da contratação de docentes, a organização das salas de aulas, o fornecimento de material pedagógico para professores e alunos, bem como a realização de formação continuada e encontros pedagógicos para capacitação, passaram a ser

atribuições da Secretaria Estadual de Educação, executadas por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Neste contexto, entende-se que a Secretaria de Estado da Educação tem como responsabilidades a elaboração da metodologia de ensino, matrizes curriculares e critérios para a contratação de professores, determinando às Coordenadorias Regionais de Educação o acompanhamento pedagógico e administrativo junto aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Assim, os CEJA foram a unidade escolar responsável pela execução do programa, e realizaram os procedimentos de registro escolar dos alunos, como: enturmação, frequência, avaliações, emissão de certificados, encaminhamentos e contratação dos professores. (TJSC, 2021, p. 25).

Os treze objetivos do Plano Estadual de Santa Catarina seguem as diretrizes estabelecidas pela LDB, pela BNCC e pelo Currículo Base do Território Catarinense, refletindo a busca pela ampliação e pela melhoria da oferta de educação básica de qualidade. Além disso, destacam-se a expansão e aprimoramento do programa “Despertar pela Leitura” e a promoção da formação continuada para professores, diretores, agentes de segurança e corpo técnico. O plano reconhece as singularidades e demandas específicas de cada campo profissional, valorizando e fomentando ações articuladas que partem da perspectiva de uma prisão que educa.

Esta percepção, própria de uma prisão que educa, é muito próxima da concepção de uma educação integral, mas que, ao mesmo tempo, seja integrada e integradora. A expressão prisão que educa é análoga a expressão Cidade Educadora, que pressupõe a exploração de todas as potencialidades, explícitas e implícitas, e de todas as relações possíveis de serem estabelecidas em todos os espaços públicos e privados. (Brasil, 2017, p. 28).

A citação acima revela uma concepção de que ultrapassa os limites do ambiente escolar tradicional, integrando-se aos diversos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos, como as prisões e as cidades. A expressão "prisão que educa" sugere uma instituição que não apenas isola, mas também assume a função de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, aproximando-se da noção de "Cidade Educadora", em que todos os espaços sociais são compreendidos como ambientes educativos. O conceito de "Cidade Educadora", portanto, evidencia-se como um campo de tensões e debates, à medida que propõe uma ampliação do entendimento sobre os espaços e agentes envolvidos no processo educativo.

Ao discutir o conceito de “Cidade Educadora”, emergem pontos de análise fundamentais, como a influência do movimento neoliberal, que promove a lógica do Estado mínimo e introduz princípios de mercado na gestão educacional, agravando as desigualdades

sociais. Paulo e Costa (2022) destacam as problemáticas decorrentes dessa influência neoliberal no setor educacional, especialmente no que diz respeito à substituição do papel do Estado. Segundo os autores, essa mudança pode resultar no enfraquecimento da responsabilidade estatal de articular propostas pedagógicas coletivas, aspecto essencial para a construção de "Cidades Educadoras" ou "Prisões educadoras" que efetivamente promovam a inclusão, justiça social e participação popular.

Nesse contexto, ganha relevo a discussão sobre o conceito de "prisão que educa", frequentemente apresentado como uma tentativa de humanização do encarceramento. Contudo, essa concepção deve ser problematizada, sobretudo quando a educação é tratada como uma extensão da punição, com caráter terapêutico e moralizador. Scarfó (2009) faz uma crítica contundente à transformação da educação em um dispositivo de correção de condutas, onde o processo educativo deixa de ser um direito para se tornar uma estratégia de adaptação social e de tratamento do sujeito "desviante". Dentro dessa lógica, a educação no cárcere assume a função de uma intervenção terapêutica, cujo objetivo principal é adequar os indivíduos aos padrões de comportamento considerados aceitáveis pela sociedade, reforçando o controle institucional sobre os corpos e subjetividades. Isso é reforçado quando apenas os sujeitos com "bom comportamento" têm acesso à educação, assim como a dimensão moralizante. Tal perspectiva reforça as estruturas disciplinares e normativas do sistema prisional, evidenciando que a chamada "prisão que educa" pode ser mais uma face da lógica de docilização e controle social, e não uma verdadeira política pública de garantia de direitos.

Essa perspectiva crítica leva à necessidade de problematizar também o uso da educação como instrumento de ressocialização, especialmente quando essa função é assumida como fim em si mesmo. Corre-se o risco de atribuir à escolarização uma eficácia automática, como se ela fosse capaz, por si só, de transformar trajetórias marcadas por exclusão e violência. Essa lógica acaba por ignorar a complexidade dos processos educativos e das trajetórias individuais, tratando a educação como uma solução mecânica para os problemas estruturais que atravessam o encarceramento, como pobreza, desigualdade social, racismo e violência institucional.

Além disso, essa concepção instrumental reforça a responsabilização individual do sujeito encarcerado pelo seu "sucesso" ou "fracasso" na chamada ressocialização, desconsiderando as condições objetivas tanto dentro quanto fora da prisão. Pensar a educação dessa forma é, portanto, sustentar uma narrativa de causa e efeito que despolitiza o debate e

oculta a função histórica da prisão como um espaço de controle social, muitas vezes mais voltado para a manutenção da ordem e da disciplina do que para a promoção de direitos.

Diante desses desafios e contradições, torna-se fundamental analisar como os documentos oficiais têm estruturado a proposta educacional nas prisões. Um exemplo relevante é o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (PEEP/SC), que elenca objetivos voltados à qualificação e implementação da EJA no sistema prisional. Entre seus objetivos, destaca-se a criação de diretrizes para o acompanhamento dos processos didático-pedagógicos, além da contratação de profissionais técnico-pedagógicos para articular, acompanhar e implementar a oferta educacional em cada unidade prisional. O nono objetivo, em especial, merece atenção por suscitar questionamentos relevantes. Ele trata da criação e do desenvolvimento de estágios obrigatórios nas unidades prisionais para estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado. Essa proposta pode contribuir, por meio de pesquisas e práticas educacionais, para o surgimento de novas políticas públicas voltadas ao sistema prisional, um campo que, por sua própria natureza, apresenta alta complexidade e demanda por abordagens interdisciplinares e inovadoras.

O sistema prisional catarinense compõe-se, atualmente, de: 10 penitenciárias, que acolhem o condenado à pena de reclusão em regime fechado; 22 presídios regionais; 14 unidades prisionais avançadas, que se destinam ao recolhimento de presos provisórios; 1 hospital de custódia, que se destina aos inimputáveis e semi-imputáveis referidos no artigo 26, parágrafo único do Código Penal; 1 colônia penal agrícola, que se destina ao cumprimento da pena em regime semiaberto; 2 casas de albergados, que se destinam ao cumprimento da pena privativa de liberdade, em regime aberto, e da pena de limitação de fim de semana. (TJSC, 2017, p. 32).

O PEEP/SC (2021), ao analisar o perfil educacional dos sujeitos privados de liberdade no estado de Santa Catarina, revela que são ofertadas 2.443 vagas de ensino. No que se refere à infraestrutura, o sistema conta com 111 salas de aulas; 37 bibliotecas e nenhuma área destinada à prática de esportes. Além disso, existem apenas 3 salas destinadas ao Ensino a Distância (EAD). A análise da organização estrutural da oferta da EJA nas unidades prisionais do estado evidencia que o número de salas de aula é insuficiente para atender à demanda da população carcerária em sua totalidade. Além disso, a ausência de espaços para atividades físicas reforça a condição da prisão como um espaço regulador, de confinamento e de restrição não apenas ao corpo, mas também ao desenvolvimento intelectual dos sujeitos privados de liberdade.

Em relação aos números e características da população carcerária, observa-se que esta é organizada conforme os regimes de cumprimento de pena e as medidas de segurança. No

estado de Santa Catarina, até a data da publicação do documento, havia 5.007 presos provisórios; 8.131 em regime fechado; 4.562 em regime semiaberto; e 2.067 em regime aberto. Além disso, 88 pessoas estavam internadas sob medida de segurança e 18 não tinham seu regime informado. Excluindo-se os presos em regime aberto, o total de pessoas privadas de liberdade no sistema prisional catarinense era de 17.876.

Na Tabela 11 do PEEP/SC (2021), são apresentados dados sobre o perfil educacional dessa população. Segundo o documento, os sujeitos privados de liberdade no estado de Santa Catarina apresentam as seguintes características educacionais:

Tabela 1: Perfil educacional dos presos²

Nível	Quantidade	Percentual
Não alfabetizados	234	1,30%
Alfabetizados	545	3,04%
Ensino Fundamental incompleto	8.167	45,68%
Ensino Fundamental completo	2.493	13,94%
Ensino Médio incompleto	2.377	13,29%
Ensino Médio completo	1.820	10,18%
Ensino Superior Incompleto	239	1,33%
Ensino Superior Completo	123	0,68%
Pós- Graduação	13	0,07%
Mestrado	02	0,1%
Não Informado	223	1,24%
Total	16.236	100,00%

Os dados demonstram que o acesso à educação no sistema prisional é profundamente atravessado por questões sociais historicamente enraizadas, que não apenas persistem fora dos muros da prisão, mas se repetem e, muitas vezes, se intensificam dentro dela. Entre os principais fatores que dificultam esse acesso, destacam-se a desigualdade socioeconômica, a discriminação racial, a ausência de políticas públicas eficazes e os investimentos insuficientes em infraestrutura e formação educacional. Tais problemáticas evidenciam que a exclusão educacional vivida por muitos desses sujeitos é resultado de processos estruturais que antecedem e se reproduzem no contexto do encarceramento.

Diante desse cenário de exclusão estrutural, iniciativas educacionais desenvolvidas dentro do sistema prisional buscam, ainda que com limitações, promover a reinserção social e ampliar o acesso ao direito à educação. É nesse contexto que se insere o projeto “Despertar

² Fonte: Sistema de Informações Penais (IPEN)

pela Leitura”, que atende aproximadamente 5,5 mil alunos privados de liberdade em Santa Catarina. Desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Administração Prisional e Socioeducativa e a Secretaria da Educação (SED), o programa tem como missão estimular a reinserção social dos internos e promover espaços de integração por meio de oportunidades educacionais.

De acordo com o Departamento de Polícia Penal, os participantes do projeto passam por avaliações de nivelamento, que são aplicadas para identificar as competências educacionais e necessidades de aprendizagem dos detentos. Esse processo é fundamental para garantir a inserção dos presos em programas educacionais adequados ao seu nível de escolaridade, possibilitando a elaboração de estratégias de ensino personalizadas. Conforme previsto no programa, “os internos selecionados recebem orientações e um livro, que deverá ser lido na cela em até 30 dias. Após esse período, retornam à sala de aula para redigir uma resenha.” Essa resenha é avaliada por uma comissão estratégica de ensino, composta por representantes de cada unidade prisional. O documento produzido pode ser aprovado ou reprovado, o que determina se a remição de pena será concedida ou não. A análise final cabe ao Juiz da Vara de Execuções Penais, que pode autorizar a redução de até quatro dias da pena pela aprovação na avaliação do projeto “Despertar pela Leitura”.

Segundo o Departamento de Polícia Penal, a remição de pena por meio da leitura é uma oportunidade oferecida aos presos, desde que cumpram certos critérios. Caso o interno não alcance a aprovação na primeira avaliação, ele pode tentar novamente escrevendo uma nova resenha. Se ainda assim não obtiver a nota mínima de 6,0, a tentativa é anulada e ele deve iniciar a leitura de outro livro. Cada preso pode ler até 12 livros por ano, o que pode resultar na remição de até 48 dias de pena.

A seleção dos livros fica a cargo da equipe responsável pelo projeto, seguindo diretrizes específicas: as obras devem contribuir para a formação intelectual dos detentos e, ao mesmo tempo, evitar conteúdos relacionados à violência. Neste contexto, o termo “violência” é compreendido de forma ampla, incluindo não apenas atos físicos, mas também qualquer material que possa incitar comportamentos agressivos, abusos ou conflitos armados essa perspectiva genérica e problemática. Além de promover a redução da pena, o projeto amplia o acesso à educação dentro do sistema prisional, oferecendo uma importante oportunidade para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos presos e presas.

Embora a remição de pena pelo viés educacional seja um direito conquistado após muitas lutas e processos judiciais históricos, é fundamental destacar que essa prática não

rompe com o sistema punitivista. Pelo contrário, ela está inserida no complexo conjunto de normas e práticas que sustentam as concepções punitivistas no contexto prisional, perpetuando a ideia de que esses direitos adquiridos são, na verdade, privilégios concedidos pelo próprio sistema. Segundo o portal Senado Notícias, sobre a remição de pena:

As informações públicas do Depen, órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública, mostram também que houve evolução considerável no número e do percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro nos últimos anos. São Paulo, Pernambuco e Santa Catarina são os estados com maior número de condenados envolvidos em atividades educacionais. (Brasil, 2021, não paginado).

O direito à remição de pena também é regulamentado de forma mais aprofundada na Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016, que estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Remição de Pena pelo Estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Conforme disposto no Art. 1º,

Esta Resolução estabelece Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e respectivos itinerários formativos, a partir de cursos de qualificação profissional das pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, para fins de remição de pena pelo estudo, de acordo com o disposto na Lei nº 7.210/84. (Brasil, 2025, p. 2).

O documento normativo visa consolidar e uniformizar os procedimentos em torno do acesso à educação como meio legítimo de remição da pena, garantindo que esse direito seja assegurado de maneira igualitária em todas as unidades prisionais do país. Além de reforçar a importância da educação no processo de reintegração social, a resolução também busca consolidar práticas pedagógicas organizadas e supervisionadas que respeitem as especificidades do ambiente prisional, promovendo o desenvolvimento humano e intelectual dos apenados. Vale destacar que muitos indivíduos já enfrentavam dificuldades no acesso a direitos fundamentais antes mesmo de sua entrada no sistema prisional, especialmente quando considerados marcadores sociais como classe, raça e gênero. Dentro da prisão, esses obstáculos persistem, ou até se intensificam, em áreas como a educação e a saúde. Em uma sociedade moldada pela lógica neoliberal, a negação desses direitos é frequentemente interpretada como responsabilidade individual, desonerando o Estado de seu papel central na garantia de políticas públicas universais. Dessa forma, os próprios sistemas educacional, de saúde e judiciário tornam-se mecanismos de filtragem que determinam quais sujeitos terão ou não acesso a esses direitos.

Neste sentido, Laval (2004) aponta que a educação pode ser compreendida como um bem de capital. Essa concepção é reforçada pelo discurso da "boa educação" como um investimento que, supostamente, levará ao sucesso escolar e à ascensão social. No contexto do sistema prisional, essa lógica é reproduzida pela crença de que a educação do preso pode gerar sua reinserção social e reduzir os índices de reincidência. No entanto, tal abordagem tende a responsabilizar exclusivamente o indivíduo, desconsiderando as barreiras estruturais e o subfinanciamento crônico dos programas educacionais oferecidos no sistema prisional.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, económico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenómeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (Laval, 2004. p. 7).

No contexto do sistema prisional, o processo educacional é frequentemente atravessado por discursos punitivistas que reforçam a lógica da meritocracia. A ideia de que o acesso à educação e a outros direitos deve ser “conquistado” pelos detentos, como se fossem privilégios e não direitos fundamentais, legitima desigualdades e fragiliza a implementação de políticas públicas. Essa visão responsabiliza o indivíduo por seu próprio percurso social e educacional, ignorando as barreiras estruturais que o atravessam antes, durante e após o encarceramento. Como consequência, conflitos recorrentes emergem no tocante à efetivação do direito à educação e à garantia da qualidade necessária para o desenvolvimento do processo pedagógico dentro das unidades prisionais.

Em Criciúma, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) é o órgão responsável pela disponibilização das vagas e contratação de professores em caráter temporário (ACT) para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. A oferta educacional ocorre em semestres letivos, o que significa que os contratos se encerram ao final de cada semestre, gerando uma alta rotatividade de docentes. Essa instabilidade no quadro de professores compromete não apenas a continuidade dos conteúdos e das metodologias pedagógicas, mas também o estabelecimento de vínculos entre educadores e educandos, fator essencial em contextos marcados por vulnerabilidades.

Apesar da relevância do CEJA no processo educacional, o número de professores efetivos nas unidades prisionais é reduzido, conforme informações do portal da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Essa limitação impacta diretamente o processo de

ensino-aprendizagem e dificulta a consolidação de uma comunidade escolar efetiva no interior da penitenciária. A predominância de contratos temporários reforça uma percepção da educação como simples mecanismo de remição de pena, e não como instrumento de emancipação e direito constitucional garantido.

Para organizar as turmas e compreender o contexto educacional da comunidade prisional, é realizado o mapeamento do nível de escolaridade dos alunos e alunas em situação de privação de liberdade. Segundo a pesquisadora Teixeira (2022), que investigou o funcionamento da educação na Penitenciária Sul, a seleção das detentas que participam do processo educacional envolve critérios que vão além da escolarização formal, sendo atravessada por aspectos institucionais, comportamentais e operacionais que merecem ser analisados criticamente.

[...] para o ingresso nos estudos da prisão é feito um levantamento do nível de escolaridade e são organizadas turmas conforme regime de segurança. Ou seja, não pode haver, na mesma classe, alunas de regimes fechado e semiaberto, ou mulheres do seguro e regime fechado, e vice-versa, para que a sensação de segurança se estabeleça no ambiente penitenciário. Dessa forma, o remanejamento das turmas e criações de salas sofrem dificuldades e o número de vagas se torna limitado, de 3 a 15 detentas por aula. (Teixeira, 2022, p. 37).

Por meio da análise do Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina (PEEP/SC), observa-se que a maior parte do quadro docente que atua no sistema prisional é composta por professores contratados em caráter temporário (ACT). Esses profissionais são selecionados por meio de processo seletivo, organizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com contratos que possuem duração máxima de dois anos. De acordo com os dados apresentados no documento, o número de professores efetivos concursados que atuam nas unidades prisionais é de apenas dois. Em contrapartida, o número de docentes temporários admitidos via edital público chega a 460. Ainda segundo o PEEP/SC, não há registro de monitores educacionais atuando no sistema prisional catarinense, o que evidencia a carência de profissionais de apoio e a fragilidade estrutural da oferta educacional nesses espaços.

A lei nº 16.861, de 28 de dezembro de 2015, determina que os professores admitidos em caráter temporário sejam submetidos a regime de administração especial, exclusivamente para o desempenho de atividades. Os professores efetivos vinculados aos CEJAs, que atuam nos espaços de privação de liberdade dos estabelecimentos penais, recebem o adicional de periculosidade conforme decreto estadual nº 2.073, de 10 de março de 2014. (TJSC, 2017, p. 58).

A predominância de professores contratados temporariamente reflete a ausência de concursos públicos específicos para o setor educacional no sistema prisional, o que agrava a descontinuidade no processo pedagógico. A cada dois anos, com a renovação dos contratos, há alterações significativas na composição da equipe docente, impactando diretamente as práticas pedagógicas, os vínculos estabelecidos com os educandos e a continuidade metodológica. Essa ausência de efetividade docente revela não apenas um problema estrutural do sistema estadual de ensino, mas também evidencia o lugar marginalizado que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa dentro das políticas públicas, especialmente quando inserida no contexto prisional.

A escassez de professores nas unidades prisionais e na Penitenciária Sul de Criciúma compromete o desenvolvimento educacional das pessoas em situação de privação de liberdade. Segundo o Plano Estadual de Educação em Prisões de Santa Catarina, no início de cada ano letivo são realizadas reuniões pedagógicas entre a equipe do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), professores, gestores prisionais e técnicos da unidade. Nesses encontros, são definidas normas, procedimentos e rotinas pedagógicas para o funcionamento das aulas no ambiente prisional. Ao final das reuniões, o gestor da unidade assina uma ata com um termo de compromisso, validando oficialmente os acordos firmados para a condução das atividades educacionais.

Conforme os regimentos que organizam a rotina educacional nas unidades prisionais, destacam-se também as atribuições da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania (SJC), responsável por fornecer orientações específicas aos professores sobre a conduta adequada diante dos educandos em privação de liberdade. Essas orientações reforçam que o vínculo entre docentes e discentes deve ser estritamente profissional, restringindo-se a assuntos relacionados ao estudo: “Esclarecendo que deve ser estritamente profissional (assuntos somente relacionados aos estudos)” (TJSC, 2017, p. 57).

Além disso, a SJC estabelece diretrizes claras sobre o comportamento esperado dos educadores em situações de risco ou conflito dentro do ambiente prisional, com o objetivo de garantir tanto a integridade dos profissionais quanto a segurança institucional. Nesse sentido, o documento afirma

Orientar os professores como proceder em situação de conflito dentro do estabelecimento penal, indicando que estes devem procurar local seguro e aguardar as orientações dos agentes penitenciários; Informar aos professores que serão acompanhados pela equipe pedagógica e/ou pela supervisão de segurança do estabelecimento. (Brasil, 2017, p. 58).

Ainda dentro das atribuições direcionadas aos docentes, destaca-se a determinação de que os professores devem ser informados sobre o acompanhamento constante por meio do Circuito Fechado de Televisão (CFTV). Essa vigilância contínua revela não apenas a estrutura altamente controlada do ambiente prisional, mas também evidencia a fragilidade dos ideais pedagógicos frente às lógicas reguladoras e de segurança que permeiam o sistema carcerário. Além disso, expõe as condições específicas e, muitas vezes, limitantes de trabalho enfrentadas pelos profissionais da educação que atuam nesse contexto.

No que diz respeito ao registro escolar, essa responsabilidade é atribuída à Secretaria de Estado da Educação (SED), que também exerce o papel de instituição certificadora. Cabe a ela a emissão dos certificados dos estudantes privados de liberdade, o que garante a formalização dos processos educacionais realizados nas unidades prisionais e a validação institucional da aprendizagem.

Todos os jovens e adultos matriculados nas turmas das unidades prisionais são cadastrados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGES) da SED, constando como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – no Censo Escolar (EDUCACENSO). O procedimento para o registro escolar no estado de Santa Catarina ocorre igualmente para todos os alunos da rede pública, independente da modalidade de ensino em que se encontram matriculados. (TJSC, 2017, p. 59).

Dessa forma, observa-se que a oferta educacional nas unidades prisionais catarinenses é atravessada por uma série de tensões entre os princípios pedagógicos e as lógicas de controle e segurança inerentes ao sistema prisional. A presença constante da vigilância, as condições restritivas de trabalho docente e os processos burocráticos para o registro e certificação dos estudantes evidenciam as especificidades e os desafios da educação nesse contexto. Embora o reconhecimento formal das trajetórias escolares dos sujeitos privados de liberdade represente um avanço importante, é preciso refletir até que ponto as condições materiais e institucionais efetivamente garantem o direito à educação. Essas contradições reforçam a necessidade de problematizar o papel da educação nas prisões, questionando os limites e as possibilidades de sua implementação em um espaço historicamente marcado pela exclusão social e pela negação de direitos.

3 EFEITOS E LIMITES DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NO COTIDIANO PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO EXTREMO SUL CATARINENSE

Este capítulo se organiza a partir da análise das vozes docentes participantes das entrevistas realizadas com professores e professoras que atuam ou atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação de liberdade no extremo sul de Santa Catarina. A investigação busca compreender como esses profissionais experienciam, interpretam e respondem às legislações e normativas que orientam a educação prisional, destacando os efeitos concretos dessas diretrizes no cotidiano escolar das prisões.

Dividido em dois eixos principais, o capítulo propõe, no primeiro momento, examinar os desafios enfrentados pelos docentes no exercício da prática pedagógica, considerando os limites estruturais, as restrições institucionais e a ausência de formações específicas. A análise

parte do cotidiano relatado pelos entrevistados, que evidenciam tensões entre as normativas educacionais e a realidade dos espaços prisionais. Em um segundo momento, o foco recai sobre as estratégias de enfrentamento e resistência adotadas pelos professores, bem como sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas significativas, mesmo diante das adversidades do sistema prisional.

O capítulo propõe uma reflexão crítica sobre o papel da educação em contextos de privação de liberdade, questionando o lugar da escola na prisão, os sentidos atribuídos ao ensino nesse espaço e as formas pelas quais os sujeitos docentes resistem, criam e reinventam suas práticas diante de um cenário marcado por múltiplas exclusões.

3.1 A APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste tópico, são apresentados os sujeitos da pesquisa: professores e professoras que atuam ou atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional de Criciúma. A escolha por esse grupo tem como objetivo compreender como esses profissionais constroem seus planejamentos e metodologias pedagógicas em um ambiente marcado por restrições institucionais e pela lógica de segurança. Mais do que analisar apenas aspectos curriculares, a pesquisa investiga as condições de possibilidade da implementação da EJA nesses espaços, considerando as contradições entre as diretrizes oficiais, que muitas vezes não abordam às especificidades do contexto prisional e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar da prisão.

Todos os entrevistados atuaram como professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT), condição que evidencia a precarização do trabalho docente na rede estadual. A cada final de ano letivo, esses profissionais enfrentam incertezas quanto ao local de atuação e à carga horária para o ano seguinte, o que afeta diretamente sua estabilidade econômica e pessoal. Essa realidade também impactou o processo de agendamento das entrevistas, pois muitos professores relataram dificuldades de tempo, dada a necessidade de ocupar o máximo possível da carga horária para garantir condições dignas de sustento.

A pesquisa seguiu todos os critérios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Para garantir o sigilo dos participantes, os nomes foram substituídos pela letra “P”, seguida de números sequenciais de P1 a P8. Essa identificação visa preservar a identidade dos entrevistados, respeitando sua

privacidade e protegendo suas trajetórias pessoais. A seguir o quadro que apresenta a caracterização dos professores e professoras entrevistados:

Tabela 2: Caracterização dos professores e professoras entrevistados

Entrevistado (a)	Idade	Tempo de atuação	Área de atuação	Gênero	Raça	Escolaridade	Naturalidade	Estado civil	Atua ou atuou
P1	37	5 anos	Geografia	M	Branca	Superior completo	Criciúma	Casado	Atuou
P2	40	10 anos	Pedagoga	F	Branca	Superior completo	Criciúma	Casada	Atuou
P3	31	4 anos	Despertar para Leitura	F	Branca	Superior completo	Içara	Solteira	Atuou
P4	42	9 anos	Língua Portuguesa	F	Branca	Superior completo	Criciúma	Casada	Atuou
P5	27	7 anos	Língua portuguesa	M	Branca	Superior completo	Criciúma	Casado	Atuou
P6	53	4 anos	História	M	Negro	Superior completo	Bahia	Solteiro	Atuou
P7	26	3 anos	Matemática	M	Branco	Superior completo	Criciúma	Solteiro	Atuou
P8	47	6 anos	Língua Portuguesa	F	Branca	Superior completo	Criciúma	Solteira	Atuou

3.2 DESAFIOS DA LEGISLAÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Este tópico busca investigar como as legislações educacionais vigentes para espaços de privação de liberdade impactam as práticas docentes, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional de Santa Catarina. Fundamentada nas entrevistas realizadas com professores e professoras que lecionam ou lecionaram nesse

contexto, a pesquisa permite abrir espaço para discussões sobre os diversos aspectos que permeiam o cotidiano da EJA na região de Criciúma. Nesse sentido, o primeiro bloco das entrevistas teve como objetivo compreender como se dão os primeiros contatos desses profissionais com a EJA no ambiente prisional.

Para lecionar no sistema prisional é necessário realizar o processo seletivo de Admissão de Caráter Temporário (ACT) que possui duração de dois anos, ou por meio de concurso público, ambos fomentados pela Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina (SED). Inicialmente realizamos o questionamento das motivações que levaram os professores a escolher o sistema prisional para lecionar e como foi a entrada na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional.

O Professor 1 (P1) relata que optou por lecionar no sistema prisional da região de Criciúma, em 2024, como forma de garantir um vínculo empregatício, considerando que se tratava de um espaço onde poucos profissionais manifestam interesse em atuar:

O meu início e fim, na verdade, lá na educação de jovens e adultos ele foi curto, né? Eu iniciei no início do ano e já me desliguei porque eu quis. Eu comecei em fevereiro, no mês de julho eu me desliguei por diferentes fatores. Foi um período bem curto mesmo, mas já deu para sentir um pouco do que é a Educação de Jovens e Adultos. (P1).

O professor acrescenta que, diante da oportunidade de trabalhar fora do sistema prisional, preferiu se desligar do cargo. A fala de P1 ilustra como a escolha pelo trabalho no cárcere, muitas vezes, não está atrelada a um desejo pedagógico, mas à busca por estabilidade profissional diante da escassez de vagas e da precarização da profissão docente.

Ao tratar da precarização do trabalho docente, Oliveira (2004) discute os impactos das reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas no Brasil e em outros países da América Latina, que afetaram diretamente as relações de trabalho na área da educação. Tais mudanças trouxeram consequências não apenas para a organização escolar, mas também provocaram uma profunda reestruturação do trabalho pedagógico.

A autora realiza uma análise histórica, considerando os anos de 1960 e 1990 como marcos importantes dessas transformações educacionais. Segundo Oliveira, nos anos 1960, surge um movimento de “tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista” (2004, p. 1129). Já nos anos 1990, com a intensificação da globalização e o avanço do neoliberalismo no Brasil, a economia passou a ocupar o centro das relações políticas e sociais, impondo à

educação novas exigências: flexibilização, competitividade e inovação. Nesse contexto, a educação passou a ser pressionada a se adaptar às reformulações do mercado, o que contribuiu para a intensificação da precarização e da desvalorização do trabalho docente. Conforme a autora aponta,

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (Oliveira, 2004, p. 1132).

Ainda dentro da teia de discussões sobre a precarização do trabalho docente, as autoras Maroneze e Lara (2011) destacam as lógicas do capitalismo, pautadas na exclusão de muitos indivíduos que não se adaptaram às exigências impostas pela globalização e pelos avanços tecnológicos. As autoras apontam que setores até então vistos como humanitários e/ou vocacionais passaram por uma reformulação em suas estruturas, sendo compelidos a atender às lógicas do mercado liberal e produtivista.

O trabalho docente também foi impactado por essas mudanças, que resultaram em maior cobrança por resultados, cerceamento da autonomia, contratos temporários, baixos salários e acúmulo de funções. Maroneze e Lara (2011) provocam reflexão ao abordarem a “redefinição das formas de intervenção do Estado”, que deixa de exercer plenamente suas funções de garantidor de direitos e políticas públicas, passando a operar com foco em eficiência, números e controle de gastos. Nesse sentido, evidenciam que:

Nesse contexto, compreende-se que a flexibilidade, a cobrança pela eficiência dos resultados, as multitarefas e funções exercidas pelos docentes são alguns dos elementos que estão cada vez mais presentes em sua prática cotidiana, conformando um visível quadro de desvalorização e precarização do trabalho. (Maroneze; Lara, 2011, p. 59).

Essa precarização é facilmente perceptível na realidade da Educação de Jovens e Adultos, onde a maioria dos profissionais é contratada em caráter temporário (ACT), o que evidencia a rotatividade, os baixos salários e a ausência de concursos públicos regulares. Esses fatores podem fazer com que o trabalho docente nos espaços de privação de liberdade seja encarado como uma atividade temporária, uma fonte complementar de renda, como no caso do P1, ou uma alternativa emergencial para recém-formados ou para quem não conseguiu vagas nas primeiras chamadas do processo seletivo para ACTs. Em muitos relatos,

os professores referem-se à atuação no sistema prisional como um “bico”, ou seja, algo passageiro.

No estado de Santa Catarina, essa realidade é ainda mais alarmante. Um número expressivo de professores da rede estadual é contratado em regime temporário. Segundo o portal da APUFSC, Santa Catarina é o quinto estado com mais professores em contratos temporários na rede estadual. O grupo representava 71% em 2023, o que supera a média brasileira de 51,6%. Esses contratos, geralmente com duração de um ano, não garantem estabilidade, progressão na carreira ou acesso a benefícios trabalhistas.

Além disso, os professores ACTs que desistem de sua vaga por quaisquer motivos têm o CPF bloqueado no sistema de escolha de vagas. Essa penalidade impede o acesso ao sistema por 60 dias, o que, na prática, significa dois meses sem poder trabalhar. De acordo com o portal ACT Santa Catarina, que criou uma petição contra essa prática, “Essa prática aparece de forma recorrente nos editais da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) e é aplicada sob a justificativa de regulamentações da Lei Estadual nº 16.861/2013, ainda que a própria lei não mencione o bloqueio de CPF como penalidade expressa”.

O portal ACT SANTA CATARINA, denúncia diversas situações de precarização vividas pelos professores ACTs em Santa Catarina, apontando que “enquanto os professores efetivos possuem certa estabilidade, os ACTs são os primeiros a sofrer cortes, realocações forçadas e a perda de carga horária, tornando-se o elo mais fraco dentro de um sistema que não os reconhece de forma justa”.

O depoimento de P2, apresentado a seguir, oferece uma perspectiva pessoal sobre a precarização do trabalho docente, especialmente no caso dos professores admitidos em caráter temporário. A fala também evidencia como o medo socialmente construído em torno do sistema prisional influencia decisões profissionais.

A chamada ainda era presencial e como eu não tinha ainda muito tempo de serviço, eu sempre ficava para trás, eu ia ficando. Aí saiu a vaga, a menina que ia pegar na minha frente desistiu não quis, ficou com medo, aí ofereceram a vaga para mim, “tu queres?” Aí eu disse “Vou! vamos ver o que que acontece lá, vou mais por curiosidade mesmo”. (P2).

A fala de P2 aponta como o medo, o desconhecimento e os estigmas associados ao ambiente carcerário se revelam como barreiras iniciais ao ingresso de docentes nesse espaço. Outro fator evidenciado é a lógica de contratação temporária na rede municipal de ensino em Santa Catarina, na qual o tempo de serviço é critério de classificação nas chamadas para

ocupação de vagas - que anteriormente ocorriam de forma presencial e hoje são organizadas por meio de sistema online. O apontamento de P2, “eu sempre ficava pra trás”, refere-se à prática de priorizar candidatos com mais tempo de serviço. Assim, professores iniciantes, como ele, são convocados apenas após os demais, muitas vezes mediante a desistência de outros candidatos, como no caso relatado.

Outro aspecto de destaque em sua fala é o ingresso no sistema prisional “por curiosidade”, revelando a ausência de uma escolha profissional consciente e planejada para atuar nesse contexto. Essa narrativa reflete a visão de que a docência no cárcere é muitas vezes o último recurso diante da falta de outras possibilidades de trabalho, o que contribui para a desvalorização do exercício pedagógico nesse ambiente.

A fala também traz à tona a questão de gênero, especialmente ao mencionar que a colega que desistiu da vaga era uma mulher. O ambiente prisional, marcado por normas rígidas e masculinização institucional, impõe desafios adicionais às mulheres. Durante as entrevistas, realizamos um recorte de gênero e questionamos as professoras sobre orientações relacionadas a condutas, comportamentos e vestimentas. Essas orientações, direcionadas especificamente às mulheres, refletem práticas que reforçam uma cultura machista e de responsabilização da mulher pela prevenção de situações de assédio ou violência. Como expressa P3:

Eles sempre falam para a gente (o pessoal da segurança, os agentes, o diretor) Eles alertam que é um ambiente masculino, que a gente precisa ter cuidado com a postura, com as roupas, com a forma de falar. Tem toda uma orientação nesse sentido. Eles deixam claro que é preciso manter uma postura mais séria, firme, para evitar qualquer tipo de mal-entendido ou situação constrangedora. A gente sente que tem uma preocupação com isso, sim. (P3).

Esse tipo de orientação revela expectativas específicas em relação ao corpo feminino, reforçando a ideia de que as mulheres devem se tornar invisíveis e contidas dentro da instituição. Mais do que proteção, essas recomendações indicam uma responsabilização velada do que o corpo feminino pode “provocar”, normalizando o controle sobre essas profissionais.

Torres e Souza (2024), em “*A escola no cárcere: narrativas de professoras sobre a docência*”, analisam relatos de docentes atuantes no sistema prisional e apontam que tais regulações, embora apresentadas como institucionais, são na realidade heranças de processos históricos de controle e dominação. Suas análises contribuem para pensar o corpo docente, especialmente o feminino, como alvo de códigos de conduta que se impõem sob a aparência

de naturalidade e que são justificadas com formas de garantir a proteção das próprias mulheres.

A cultura institucional do sistema prisional molda comportamentos e práticas. O processo de adaptação impõe aos docentes a internalização de condutas esperadas, limitando sua autonomia e singularidade. Como afirmam Torres e Souza (2024, p. 278):

Docentes assumem os modos de fazer, desde a entrada na unidade, absorvem as rotinas, o conjunto de comportamentos possíveis e são atravessados pelos pilares que sustentam uma prisão: controle, disciplina, segregação e punição. Os conflitos decorrentes das desigualdades existentes na sociedade são reproduzidos numa instituição prisional, proporcionando relações de poder e condicionando comportamentos que atravessam docentes e alunos na sala de aula.

Para compreender essas dinâmicas de controle, recorremos a Judith Butler (2019) e sua teoria da performatividade de gênero. A autora argumenta que as normas de gênero não são naturais, mas sim repetidas performativamente, de modo que se tornam invisíveis enquanto construções sociais: “A performatividade não é nem um jogo livre nem uma forma teatral de apresentação de si, tampouco pode ser simplesmente equiparada a uma performance” (2019). Butler aponta que a performatividade é a repetição constante de normas sociais que determinam o que é ser homem e mulher. Tais repetições de símbolos, condutas e comportamentos se mostram como naturais, porém são construídos socialmente e historicamente.

A performatividade não é, portanto, um “ato” singular, pois sempre é a reiteração de uma norma ou de um conjunto de normas, e na medida em que adquire a condição de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral; de fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, reciprocamente, sua teatralidade ganha certa inevitabilidade dada a impossibilidade de divulgar de forma plena sua historicidade). (Butler, 2019, p. 35).

Esse conceito ajuda a compreender como as docentes são moldadas a agir de determinadas maneiras para se adequar às normas institucionais. Como aponta novamente P3:

A gente é orientada a não ser tão aberta com eles, a não falar muito da nossa vida pessoal, dizer que tem um relacionamento. Porque, como eles ficam muito tempo lá dentro, sozinhos, acabam ficando carentes. Qualquer presença feminina, seja uma médica, uma professora, assistente social, eles acabam mandando cartas, tentando se aproximar, ficando muito em cima da pessoa. Então a orientação é para manter uma postura mais reservada mesmo, não dar tanta abertura e, se possível, mencionar que tem um relacionamento, para evitar esse tipo de situação. (P3).

A recomendação para simular ou explicitar um relacionamento revela a lógica patriarcal que sugere que uma mulher só é respeitada quando vinculada à figura masculina. Essa estrutura sexista atribui à mulher a responsabilidade por evitar assédios, como se sua conduta fosse a causa das violações que sofre. A fala de P3 evidencia também a sexualização da figura feminina mesmo em funções institucionais, como médica, professora ou assistente social, como se o corpo da mulher fosse, por natureza, passível de intenções afetivas ou sexuais.

Adaptar-se, significa silenciar, conformar-se e fazer o trabalho que foi designado. Os mecanismos institucionais impõem posicionamentos, então o docente ou servidor compreende no processo de adaptação que há um domínio que dita regras e padrões de conduta que é “natural” que foi institucionalizado como tal. (Torres; Souza, 2024, p. 278).

Essa lógica leva a uma adaptação forçada. A docente sente-se compelida a silenciar sua individualidade e a “fazer o trabalho que foi designado” como forma de proteção. Essa prática de docilidade se alinha à ideia de que a instituição impõe códigos institucionais aos quais se deve submeter. O depoimento de P2 reforça essa percepção:

Pelos reeducandos o maior respeito do mundo assim, meu Deus! Nossa, que respeito é senhora pra cá, senhora pra lá e pelos agente eu não posso te dizer, porque eu não nunca percebi nada assim, mas tinha sim, tinha! porque eu passei por umas duas situações assim que os caras eram meio babaca assim sabe? Então a questão da gente ser mais séria, talvez ir lá fazer o trabalho pronto. Então deu pra perceber que existe uma diferença sobre ser mulher e homem sim, com certeza! não por parte dos reeducando, mas por parte do sistema deles. (P2).

A professora relata ter sido respeitada pelos internos, mas não pelos agentes penitenciários, evidenciando que as violências de gênero não são apenas externas ao sistema, mas estão enraizadas na própria estrutura institucional. Sua estratégia de “ser mais séria” é uma tentativa de proteção frente à possibilidade de importunações. P4 também menciona:

Sim, com certeza. Para entrar no sistema, a gente já segue algumas recomendações: nada de maquiagem exagerada, nada de perfume forte, porque a gente sabe como é o ambiente ali dentro. E sabemos também quem são nossos alunos. Muitos dos presos não recebem visita, então a gente tem toda uma orientação, né? A questão dos agentes, dos policiais penais, que a gente sabe que não são só os presos que têm suas questões. A gente usa jaleco branco, cobrindo o corpo. A gente sabe que precisa se cobrir. Eu nunca tive problema nessa questão, nenhum tipo de assédio dos presos ou dos policiais penais. É uma questão de gênero, claro, e a gente sabe disso. Eu sempre procurei evitar qualquer situação que pudesse gerar desconforto: nada de maquiagem, unha vermelha, não usamos salto. Já aconteceu de eu precisar sair

correndo e estava de salto, aí precisei trocar por tênis. Sempre de camiseta com jaleco por cima. A gente sabe que sempre vai haver um olhar diferente, mas a gente entra, faz nosso trabalho com educação e sai. O problema não é tanto dos presos, mas sim do sistema e da vigilância interna, dos policiais penais. (P4).

Diante disso, percebe-se uma preocupação da professora em atender aos códigos de vestimentas, a não usar maquiagem ou salto para evitar qualquer situação que possa gerar desconforto. Esse movimento demonstra que a presença da professora mulher dentro do sistema prisional é sistematicamente negociada diante das violências de gênero e as dinâmicas de controle institucional.

As orientações institucionais visam, na prática, a normalização do corpo. Foucault (2014), ao tratar das técnicas de poder, argumenta que a disciplina não apenas reprime, mas regula, administra e molda os corpos. A preocupação em seguir os códigos institucionais, evidencia um processo de regulação do corpo. Tais técnicas podem ser chamadas de “disciplina”.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (Foucault, 2014, p. 135)

Foucault (2014) ainda discute sobre o surgimento de uma “anatomia política” que define como pode se ter domínio sobre o corpo do outro, com o intuito de que não só operem conforme se deseja, mas que também operem como se quer. Para Foucault (2014, p. 135) a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados como “dóceis”. Nesse sentido, a regulação dos corpos docentes dentro do sistema prisional é uma prática de poder que se apresenta como cuidado, mas opera como controle. Por outro lado, o depoimento de P6 aponta a educação como possibilidade de transformação e revela um olhar idealizado sobre o papel da docência:

[...] quando a gente abraça a profissão, a gente não escolhe onde vai dar aula. A gente quer dar aula pra fazer a diferença na vida de alguém. Pelo menos é isso que eu acredito! Segundo, para desmistificar, porque muitos professores tinham medo, não queriam dar aula nesses locais. Talvez imaginassem que poderia acontecer uma rebelião, a questão da segurança pessoal. (P6).

Apesar da fala inspiradora, o professor reconhece que o medo de atuar no sistema prisional está associado a representações sociais construídas em torno do cárcere como espaço perigoso. Contudo, essas violências não são exclusivas desse ambiente. Observamos que as

violências que os docentes sofrem na educação não se limitam ao sistema prisional, mas também estão presentes no ensino regular, o que vem aumentando gradativamente. Esse movimento além de mostrar a contradição dos discursos sociais, ainda demonstra a negligência do Estado com as condições de trabalho dos professores e professoras.

As autoras Soares e Machado (2014) destacam que, a partir dos anos 2000, percebeu-se que além das violências contra o patrimônio público, a violência contra o docente por parte do aluno e de pais de alunos vem tomando destaque na mídia. As autoras apontam que apesar de casos de violências contra professores terem acontecido anteriormente aos anos 2000, é nos últimos anos que esses casos tornaram-se recorrentes em diferentes contextos educacionais, inclusive nas escolas da educação básica.

A escola não consegue impedir que a violência se manifeste em seu interior, ela interage em todos os sentidos com a sociedade e acaba por absorver também os fenômenos que se alastram em outras esferas sociais. Quase diariamente, diferentes meios de comunicação divulgam atos de violência cometidos dentro das escolas, essa violência não aparece apenas no plano físico, mas também psíquico e moral através do desrespeito e da violação dos direitos humanos. (Soares, Machado, 2014, p. 334).

Soares e Machado (2014) utilizam o conceito de representação social de Moscovici (1961) a qual “define que a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. As autoras apontam que a representação social são ideias, crenças e percepções coletivas compartilhadas e debatidas por um grupo sobre um determinado fenômeno, ou seja, é necessário que ele seja objeto de discussão de um grupo.

A violência contra docentes contribuiu para transformar a percepção que a sociedade tem sobre a profissão, gerando sentimentos de medo, desvalorização e até aversão em relação à figura do professor. Essa representação da violência torna-se ainda mais intensa no contexto do sistema prisional, onde o medo de rebeliões e ameaças potencia o receio de muitos professores em atuar nesse ambiente. Vale destacar que esse temor nem sempre está ligado a experiências reais de violência, mas frequentemente resulta da construção social que associa o ambiente prisional a um espaço de risco e instabilidade.

Enquanto muitos professores enfrentam esse medo e a construção social que envolve o sistema prisional, outros apresentam motivações diferentes para atuar nesse contexto. É o caso de P3, que demonstra uma postura mais exploratória, associada à busca por novas

experiências e ao interesse como pesquisador iniciante com um projeto que aborda o sistema prisional.

Acho que eu quis conhecer outras áreas não só a escola para ter outras experiências e eu participei de um projeto de pesquisa que era leitura literária com detentos, mas não teve o encontro com os alunos e aí acho que isso ficou isso em mim. E daí eu quis ver como funcionava mesmo. (P3).

A P4, por sua vez, demonstra também um engajamento acadêmico com a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, tanto em sua formação acadêmica quanto em seu Trabalho de conclusão de Curso (TCC), revelando um futuro envolvimento intencional com esse campo:

Eu era ACT, vinha de uma escola privada e trabalhava com anos iniciais. Sempre tive vontade de trabalhar com jovens e adultos. No curso de Pedagogia da Unesc, fiz estágio nessa área, e quando surgiu a oportunidade de trabalhar no sistema prisional, enxerguei como uma chance de conhecer esse universo e entender melhor os direitos dos apenados. Foi uma experiência maravilhosa. (P4).

Ao abordar sobre as motivações ao entrar no sistema prisional, a professora demonstra um certo engajamento com a Educação de Jovens e Adultos, e apesar de não deixar em evidência demonstra sua perspectiva acerca da educação na prisão, que é pautada na ressocialização. Adiante o depoimento do P5 revela outro fator significativo que influenciou na sua decisão de lecionar no sistema prisional, que é a busca por alternativas à superlotação das salas de aula no ensino regular. Esse problema é recorrente na rede pública de ensino e impacta diretamente as práticas pedagógicas sendo alvo constante das reivindicações do corpo docente. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, o professor destaca uma dinâmica distinta, marcada por turmas menores e, consequentemente, por uma experiência de ensino com turmas de número de alunos mais concentrado.

Então, eu fiquei bastante tempo por conta do sistema de ensino que eu achava bom. A relação de ter poucos alunos. Eu achava bem tranquilo, eu preferia! Melhor do que estar em uma sala com trinta alunos. Ao invés de trinta alunos, estar com cinco ou seis alunos, mesmo sendo detento, mas pelo menos eles estavam ali. Eles estavam ali estudando porque eles realmente queriam estar ali, então eles realmente estudavam e participavam da aula. Era bem interessante! (P5).

A fala acima evidencia uma realidade recorrente no ensino público, a presença de salas de aula com trinta ou mais alunos, o que somado à precariedade da infraestrutura, como a ausência de lousas, materiais didáticos, ventiladores ou ar-condicionado, compromete

significativamente a qualidade do ensino-aprendizagem e intensifica a precarização do trabalho dos professores, o resulta em desgaste físico e emocional dos docentes.

Para Sampaio e Marin (2004, p. 10) ao analisar as condições de trabalho dos profissionais docentes é necessário levar em consideração questões como “a carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério”

A carga horária de trabalho dos professores brasileiros não consta do levantamento apresentado pela autora em razão de os dados não terem sido enviados à Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma das instituições que colaboraram para o estudo. Entretanto, outros estudos mostram que, sobretudo na última década, diversas instituições públicas e privadas implantaram este tipo de apoio: horas para o desenvolvimento das atividades de preparo de aulas, de correção de trabalhos de alunos, apoio aos alunos nas atividades extracurriculares e de formação em serviço para os próprios professores. Essas atividades ligadas ao currículo das escolas, feitas fora da sala de aula e da presença de alunos, recebem nomes e organizações diversas nas redes de ensino: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), horas-atividade individuais ou coletivas, realizadas nas escolas ou em ambientes de escolha dos professores. (Sampaio; Marin, 2004, p. 1210).

A obra das autoras analisa as condições de trabalho dos professores no Brasil e indica que a precarização do trabalho docente está relacionada a diversos fatores, dentre eles a questão da carga horária. As autoras destacam que, nos últimos anos, houve um aumento das demandas por atividades além da sala de aula, como correção de provas, planejamento e outras tarefas. O texto evidencia, ainda, que o trabalho do professor sofre com a não contabilização adequada das horas trabalhadas, problema agravado pela diversidade de nomenclaturas utilizadas.

Outra faceta ligada diretamente às condições de trabalho diz respeito ao tamanho das turmas com as quais os professores devem trabalhar. O levantamento realizado e divulgado por Siniscalco (2003) indica a relevância desse dado para a análise das condições de trabalho e das condições e/ou dos resultados de aprendizagem do alunado. Há pistas de que as classes menos numerosas sejam as que conseguem melhores resultados, sobretudo na educação pré-primária e primária, porém tais dados devem ser examinados levando-se em conta outros elementos, acerca de seleção e organização do currículo, procedimentos de ensino e atendimento aos alunos. (Sampaio; Marin, 2004, p. 1214).

A citação acima dialoga com o depoimento do participante (P5) sobre a superlotação das salas de aula no ensino regular. É importante destacar que, embora as turmas da EJA no sistema prisional não enfrentem a superlotação típica do ensino básico regular, os problemas

estruturais são semelhantes. As unidades prisionais apresentam superlotação das celas, onde os alunos passam a maior parte do tempo, o que impacta diretamente na dinâmica escolar e no bem-estar dos educandos.

Outro ponto relevante e recorrente nos discursos sociais sobre a Educação de Jovens e Adultos em prisões, é a idealização do comportamento regulado dos alunos privados de liberdade. Essa percepção, frequentemente comparada ao contexto da escola regular, revela uma romantização do comportamento disciplinado, passivo e respeitoso por parte dos detentos. Tal imagem, no entanto, está diretamente relacionada aos mecanismos de controle e às estruturas disciplinares do sistema prisional, que moldam e regulam as condutas dos sujeitos. Foucault (2014) aponta sinaliza como o sistema prisional faz parte de um sistema de dispositivos de controle que obtém o intuito de produzir corpos dóceis e disciplinados, dentre as considerações do autor é possível analisar que a prisão não busca apenas aprisionar o sujeito, mas também o regula através de mecanismo de controle.

Essa visão também aparece em falas de outros professores, como no caso do P7:

No meu caso, a questão do respeito foi algo que me surpreendeu muito. Eu acho que o local onde mais fui respeitado foi no sistema prisional. Não só como profissional da educação, mas como qualquer outro profissional. Isso ocorre, em parte, pelo contexto de violência em que eles estão inseridos. Muitos deles são criminosos, vivem no crime e estão ligados às facções. Porém, para eles, as regras dos grupos que pertencem são muito claras, e uma das regras é justamente respeitar qualquer profissional que vá lá para beneficiar de alguma forma a vida deles. Então, por exemplo, eles não desrespeitam ninguém da saúde, da educação, ou mesmo da segurança. Embora o pessoal da segurança tenha mais resistência, também há um certo respeito. Eles entendem que essas pessoas estão ali para fazer o trabalho delas, e não têm relação pessoal com o que aconteceu com a pessoa. Já nós, professores, temos um papel mais acolhedor, de realmente ajudar, e isso é muito valorizado por eles. Para muitos, isso tem um valor muito grande, especialmente na questão da remissão de pena. Ao longo do ano, isso foi o que pude observar mais: a relação de respeito entre professor e aluno. Eles se sentem respeitados por estar ali, ouvindo, colaborando nas aulas. (P7).

Embora o professor destaque as relações de respeito nas salas de aula do sistema prisional, é possível fazer uma reflexão crítica sobre como esse “respeito” tão romantizado pode ser influenciado por um sistema opressor, onde a obediência e o comportamento regulado dos detentos são, muitas vezes, produto de uma relação de poder disciplinar.

A educação prisional constitui-se na moldagem de comportamentos que reafirmam os paradigmas burgueses de controle social da classe trabalhadora. É importante e urgente a adoção de medidas de desencarceramento, sendo necessário problematizar também o papel exercido pela educação prisional na ordem capitalista em tempos de neoliberalismo, bem como fortalecer os pilares da democracia e da cidadania. (Marshall, apud França, 2023).

A análise de França (2023) evidencia que a educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro, especialmente no atual contexto de neoliberalismo e conservadorismo, tem sido fortemente marcada por uma concepção moralizante e disciplinadora, que reforça paradigmas voltados à obediência, produtividade e adaptação a uma estrutura social excludente. A autora argumenta que a docilização dos corpos discentes nas prisões não é um processo natural, mas sim resultado de mecanismos institucionais historicamente construídos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a pesquisa de Sant’Anna (2010), que ao analisar a Casa de Correção do Rio de Janeiro, revela como a lógica punitiva e disciplinar já fazia parte da estrutura prisional desde seus primórdios. As punições aplicadas, que iam desde a privação de visitas até o uso de ferros, demonstram que o controle dos corpos sempre foi central na configuração da prisão. Essa herança histórica de práticas de correção e castigo, agora ressignificada em discursos pedagógicos de disciplinamento e moralização, continua a operar como base para o modelo de educação prisional vigente, evidenciando como as relações entre castigo, docilização e educação se mantêm atravessadas por processos de controle social e político.

Sant’Anna (2010) ainda aponta que outros tipos de castigos faziam parte da rotina da Casa de Correção e que estabeleciam a ordem do local, como o caso da exigência do silêncio. “A manutenção do silêncio era crucial na rotina da Correção. Para se dirigir aos guardas ou aos mestres das oficinas, por exemplo, o prisioneiro deveria bater palmas e jamais abrir a boca.” (Sant’Anna, 2010, p. 53), porém apesar de instituído pela Casa de Correção essa regra não era seguida. Tal análise histórica é fundamental para compreendermos que o comportamento considerado “desejado” dos detentos não é algo natural ou espontâneo, mas sim resultado de um processo histórico de disciplinamento, constituído ao longo do tempo pelas punições e práticas de controle impostas pelo sistema carcerário.

De diversas formas e em vários momentos da rotina prisional, o silêncio não foi respeitado. O simples ato de conversar com companheiros era parte importante do manual de sobrevivência dos detentos em uma prisão com trabalho. Por conta dessa infração, muitos presos receberam punições. O primeiro regulamento de 1850 previa trabalho solitário na cela por dois dias para aquele que desobedecesse às regras de não conversar durante os percursos diários e os afazeres de trabalho. O regulamento de 14 de janeiro de 1882 manteve a mesma advertência, com o desdobramento de que se o preso estivesse na primeira classe, a pena de desobediência seria aumentada em mais “dois ou três dias”. (Sant’Anna, 2010, p. 54).

Um dos professores entrevistados relatou uma situação de indisciplina ocorrida durante sua aula, a partir da qual o aluno envolvido aparentemente sofreu algum tipo de retaliação pelo comportamento apresentado. O docente, no entanto, não conseguiu identificar se a violência foi praticada por outros detentos ou por agentes do sistema prisional. O episódio, ainda que envolto em incertezas, revela como os mecanismos disciplinares atuam de forma transversal e silenciosa no cotidiano das prisões, muitas vezes escapando ao controle e à mediação dos próprios educadores.

Teve uma situação que exemplifica bem isso. Eu dava aula às quintas e sextas-feiras, e um aluno, mais novo, com 21 anos, estava causando. Ele estava incomodando, atrapalhando os outros. Como é normal para adolescentes, ele estava fazendo bagunça, e eu o chamei a atenção, dizendo para ele colaborar e manter o silêncio, porque estava atrapalhando a aula. No dia seguinte, ele apareceu na sala todo roxo, com sinais de ter levado um “sufoco”. Não sabia o que havia acontecido, mas ele pediu desculpas. Disse: “Professor, desculpe o que aconteceu ontem.” Fiquei surpreso, mas aceitei. Ele ficou quieto o resto da aula. Isso mostra como a relação de respeito é realmente forte lá. Eles sabem que, mesmo com toda a bagunça e os desafios, há um respeito mútuo, e eles não querem desrespeitar os profissionais. É uma dinâmica muito interessante. E eu também conversei com eles sobre essas regras sociais, as que fazem sentido para a facção, mas para a sociedade não. Isso abre espaço para reflexão para eles. (P7).

O narrador relata que, após uma repressão ocorrida em sala de aula, o aluno que apresentou comportamento indisciplinado aparece com hematomas no corpo e direcionou desculpas ao docente. Em seu depoimento, o educador ressaltou a relação entre professor e aluno, chegando a neutralizar a situação, evidenciando a imposição do respeito à figura docente, mesmo que isso ocorra por meio da violência praticada pelos colegas de turma.

Assim, é possível observar que a obediência no ambiente prisional nem sempre está ligada a uma genuína valorização do respeito como princípio moral, mas frequentemente é resultado de fatores como o medo, as necessidades cotidianas e/ou estratégias de acesso a benefícios, como a remissão de pena. Nesse sentido, Chies (2006), oferece reflexões fundamentais sobre o processo de disciplinarização na prisão. O autor argumenta que a obediência aparente dos sujeitos privados de liberdade muitas vezes mascara relações tradicionais de dominação e submissão, típicas do ambiente prisional, as quais são transformadas em uma espécie de moeda de troca simbólica. Assim, a disciplina e o bom comportamento tornam-se práticas “voluntárias” apenas na aparência, sustentadas por um sistema de recompensas e punições invisíveis, que reforça a lógica de controle institucional e naturaliza a docilização dos corpos.

A capitalização da disciplina transfigura as relações de dominação e de submissão em relações de obediência, permitindo que se consolidem a violência e a dominação simbólicas entre as posições desiguais dos agentes sociais que atuam no ambiente prisional e sobre ele têm influência; permite o acesso a privilégios formais (que devem ser entendidos mais como direitos do que como benefícios) e informais, constituindo-se num elemento de uma economia que também se volta para as trocas simbólicas, além dos critérios jurídicos positivados de “toma lá dá cá” (Chies, 2008, p. 238).

O autor aponta que essa lógica gera uma verdadeira economia de trocas simbólicas dentro da prisão, na qual o comportamento “disciplinado” é convertido em benefícios institucionais, como a remição de pena por estudo ou trabalho. Trata-se do que Chies (2008) denomina como “capitalização da disciplina”, ao obedecer às normas, o detento não apenas cumpre regras, mas acumula um tipo de capital simbólico que pode ser trocado por vantagens concretas dentro do sistema penitenciário. Nesse contexto, a prisão passa a operar como um espaço de barganhas comportamentais, onde o sujeito privado de liberdade precisa negociar sua conduta para obter acesso a direitos ou melhorias mínimas em sua condição de encarcerado. Dessa forma é interessante pensar que estas normas não são impostas apenas pelo sistema carcerário, mas também pelos próprios contatos entre os detentos, que geram modos de conduta que regulam a convivência e a vida nestes espaço. Assim, evidencia-se que o sistema penitenciário está estruturado a partir de relações de poder profundamente marcadas por lógicas de troca, docilização e controle.

Tais constatações demonstram que tanto a organização interna da prisão quanto os comportamentos nela reproduzidos não são naturais, mas sim construções sociais e históricas que se consolidaram ao longo do tempo. Esse padrão de conduta se internaliza de tal forma que pode se manifestar inclusive fora dos muros do cárcere. O depoimento do P8 é revelador nesse sentido, ao relatar uma situação vivenciada fora do espaço prisional em que determinados detentos, mesmo em liberdade temporária, continuavam a reproduzir comportamentos regulados, demonstrando como as formas de controle e disciplina extrapolam os limites físicos da prisão:

Quando eu fui com a escola para um evento fora, e a gente levou alguns alunos que estavam em regime semiaberto, eles entraram e já procuraram onde era o canto deles. Ninguém precisou dizer. Eles mesmos sabiam como deviam se comportar, onde deveriam ficar, e não passaram dos limites. É como se o corpo deles já soubesse. Automaticamente eles viravam para a parede. Eles não ficavam "normais", assim, olhando pra gente. Eles pegavam e viravam de costas e ficavam de frente para a parede. Isso era algo automático. Eles viam a gente, já viravam. Talvez fosse alguma regra deles ali dentro, né? Mas eu percebi isso também não só lá dentro. Por exemplo, uma vez eu estava num consultório médico, num hospital, e o detento

chegou e ele também ficou assim. Ele não ficou de frente para o público. Ele ficou virado para a parede. (P8).

Esse relato evidencia como os dispositivos de controle operam para além da vigilância explícita. O corpo, atravessado por anos de disciplina, passa a responder automaticamente às normas, demonstrando o alcance profundo dos mecanismos de sujeição promovidos pela prisão. Segundo Foucault (2014), o processo de disciplinarização atua não só por meio da vigilância constante, mas também pela internalização das normas e comportamentos, que fazem com que os sujeitos incorporem gestos habituais. O sujeito reproduz esses comportamentos considerados socialmente adequados e, ao mesmo tempo, exerce um sistema de vigilância sobre os comportamentos alheios.

O ato descrito por P8, ao observar que os detentos se voltavam automaticamente para a parede na presença de pessoas externas, escancara a marca do processo de disciplinarização que integra a vergonha à constituição desses sujeitos, internalizando as regras de conduta impostas pela instituição prisional.

O corpo do detento, nesse contexto, não é apenas biológico e sim político, pois é um corpo regulado, moldado para obedecer, silenciar e tornar-se invisível, especialmente diante de figuras externas ao sistema. Esse comportamento automatizado revela o quanto a disciplina não se limita a uma prática circunstancial, mas sim se instala nos gestos, olhares e modos de ser, ultrapassando as fronteiras físicas da prisão e se prolongando para além das grades, inclusive no campo educacional.

Nesse cenário de controle social, a religião exerce um papel importante. A presença das vertentes evangélicas pentecostais e neopentecostais no sistema prisional se destaca, pois seus discursos e textos bíblicos são utilizados não apenas como instrumentos de fé, mas também como mecanismos de controle que moldam condutas e estabelecem limites, inclusive na sala de aula. Torres e Souza (2024, p. 279) enfatizam que a conversão ao pentecostalismo evangélico contribui para a construção de comportamentos considerados dóceis, disciplinados e submissos.

As autoras apontam que essa influência religiosa ultrapassa os espaços dos cultos e se manifesta nas relações cotidianas do sistema prisional, funcionando como uma estratégia de controle social. Os discursos religiosos, pautados nas doutrinas e interpretações bíblicas, são apropriados pelos sujeitos privados de liberdade, que se convertem e são cooptados por esse movimento. Entretanto, embora esse fenômeno funcione como um mecanismo de controle,

muitos detentos utilizam a religião como uma estratégia de sobrevivência, buscando suporte material, proteção e um tratamento diferenciado dentro do sistema.

A religião na unidade prisional proporciona a proteção, o recebimento de suporte material e apoio espiritual. Há hierarquia social nos pavilhões e na oferta de suprimentos que são trazidos nas conversas informais entre professores internos. Destacamos a instrumentalização da fé ou assistência religiosa na unidade prisional como uma mercadoria, não apenas apoio espiritual, mas também, suporte material e apoio jurídico. (Torres; Souza, 2024, p. 279).

No primeiro bloco das entrevistas, também foi possível observar que as motivações que levaram os professores à docência no sistema prisional são múltiplas e atravessadas por diferentes experiências pessoais e profissionais. Ao mesmo tempo, surgem preconceitos e imaginários sociais que interferem nessas escolhas, como o medo do ambiente prisional ou a crença de que se trata de um lugar perigoso e hostil. Ainda assim, as razões para ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contextos de privação de liberdade revelam uma diversidade de trajetórias: desistências, necessidades financeiras, inícios de carreira, recomeços e buscas por novas experiências pedagógicas. Como ilustra o caso do P8:

Primeiro a necessidade, eu havia acabado de sair da graduação. Não fiquei bem colocado como habilitado no processo seletivo, como não tinham muitos candidatos pro sistema prisional. Então a necessidade de trabalho. A segunda é que eu to no começo da carreira e quero conhecer qual espaço educacional eu mais gosto. (P8).

No segundo bloco das entrevistas, os professores foram convidados a refletir sobre os desafios enfrentados em seus primeiros contatos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. O objetivo foi captar as especificidades que marcam o cotidiano do trabalho docente nesse contexto, considerando os obstáculos institucionais, pedagógicos e subjetivos que emergem na prática. A partir das respostas obtidas, surgiram depoimentos que revelam as múltiplas camadas de dificuldades vividas por esses profissionais, desde o estranhamento inicial até a adaptação às rotinas da prisão e à complexidade das relações entre segurança e educação:

O primeiro desafio foi a forma como a gente entra no presídio, e os materiais que a gente tem disponível para usar com esses alunos, que para mim é um material muito escasso, a gente não pode levar muito material para a sala de aula, né? por questões de segurança. Então esse foi meu primeiro desafio e na verdade é pior, porque como eu gosto de trabalhar com bastante material diferente eu me senti um pouco amarrado, né? de não ter tantos materiais diferentes para poder usar e implementar ali uma metodologia mais diferente para não ficar tão engessado, né? então esse foi o meu primeiro desafio maior. (P1).

O depoimento do P1 evidencia um desafio central na educação em ambientes prisionais: a limitação dos materiais pedagógicos em função das restrições de segurança. Essa escassez interfere diretamente nas metodologias adotadas, dificultando a implementação de práticas que tornem o aprendizado mais dinâmico e diversificado, capazes de contemplar diferentes formas de aprendizagem. Em consonância com essas limitações, o P6 destaca a dificuldade de acesso ao presídio, ressaltando que as regras rígidas e o ambiente completamente distinto do escolar tradicional criam barreiras não apenas físicas, mas também psicológicas, afetando tanto professores quanto alunos.

O maior desafio era a questão da entrada no presídio. Tudo é "não pode", sabe? Quando fomos fazer a primeira reunião, já ouvimos: "Olha, você não pode levar celular, não pode ter isso, não pode ter aquilo, não pode entrar com determinados objetos." Então a gente pensava assim... nossa, como é que vai ser? Porque é um mundo totalmente diferente. [...] Tínhamos que passar por revista, pelo scanner... E nos falavam: "Vocês não podem entrar com nada, não podem levar nenhum tipo de recado para dentro, nem trazer de dentro para fora." Então acho que esse foi o maior desafio: perceber que tudo era diferente, que havia muitas limitações.[...] As limitações da sala de aula também... tinha um quadro, mas, por exemplo, em uma escola, seja da rede pública ou privada, você pode pegar materiais com mais liberdade. [...] Toda atividade precisava ser pensada de forma específica. Por exemplo: não podia usar tesoura, ou se usasse, tinha que ser uma específica; o lápis tinha que seguir um padrão; a caneta também. Todas essas questões interferiam no planejamento. [...] Acho que o maior desafio era esse: pensar nas atividades que seriam desenvolvidas lá dentro. Porque, no dia a dia de uma sala de aula regular, a gente nem pensa nisso, se o aluno vai poder usar uma tesoura, uma caneta... Então isso foi o mais desafiador: planejar atividades considerando essas limitações. (P4).

A restrição de materiais que seriam comuns e facilmente disponíveis em uma sala de aula regular, como tesouras, canetas e outros objetos. Isso obriga o educador a repensar e adaptar suas atividades ao ambiente prisional. Essa limitação impacta diretamente a metodologia de ensino, exigindo uma constante adequação e flexibilidade para garantir a continuidade e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se que assim como existe uma regulação com o sujeito privado de liberdade, o professor também é submetido a uma intensa regulação do sistema prisional, que vai além das limitações físicas e materiais. Para o sujeito de liberdade o controle impõe submissão que impacta na sua postura, na hierarquização das relações e no seu processo educacional. Já aos professores, o controle se insere nas restrições e limitações do seu planejamento pedagógico, e frequentemente na sua atuação pedagógica. É como se ambos, de certa forma, fossem "virar" para a parede, o que demonstra que nenhum dos dois corpos escapa do controle prisional. Eles precisam ajustar-se e limitar seus comportamentos para sobreviver a regulação e vigilância desse sistema.

O que a gente fica limitado é quanto à questão da segurança. Então, não é tudo que você pode levar para as aulas. Tem algumas coisas que a gente não consegue colocar lá dentro, tudo depende da autorização, justamente pela questão da segurança. Mas aquilo que é possível, as unidades procuram se adaptar, então já é um ponto positivo, porque já está tendo uma flexibilização em relação a isso. Por exemplo, o tempo... acho que não tinha, mas hoje já tem como colocar um aparelho de TV na sala para ter aula multimídia. Sim, já foi autorizado no presídio Santa Augusta. O professor que quer dar aula utilizando esses recursos multimídia tem que fazer solicitação prévia para o diretor do presídio, que autoriza e marca um dia. Nesse dia, ele tem acesso ao aparelho para poder conectar e ministrar a aula com multimídia. Não é todos os dias, o professor tem que avisar previamente, mas já tem. Eu considero isso um avanço. As coisas vão acontecendo aos poucos e as mudanças são sempre para melhor. Então, dentro do sistema prisional, as limitações fazem parte da questão de segurança, que tem que estar em primeiro lugar. Nem tudo o que a gente quer fazer lá dentro pode ser feito. Por exemplo, em relação a materiais, você tem que tomar cuidado com o tipo de material que pode levar para a sala de aula. Então, você tem que filtrar, mas aquilo que você pode levar vai enriquecer a aula, e mal, então o professor tem que lançar mão da criatividade, mas acaba dando um resultado positivo. (P6).

O depoimento da P2 revela um aspecto central e desafiador do trabalho docente no sistema prisional, especialmente nas relações educacionais. O professor reconhece que chegou a esse ambiente carregando uma visão preconceituosa, fruto de uma sociedade que reforça estigmas, preconceitos e violências em relação ao encarceramento e aos detentos.

Preconceito, preconceito. Nossa! Eu tinha um preconceito. Porque eu fui criada de uma forma, né? É a sociedade toda, então, o preconceito foi o desafio, porque eu cheguei lá com uma visão de preconceito, porque eu fui criado de uma forma que bandido bom é bandido morto que eles tinham que estar lá, eles tinham que estar quebrando pedra, que eles tinham que passar fome, né? E eu fui com essa visão, por mais que eu soubesse que a educação faz a diferença na vida de alguém eu tinha instalado isso dentro de mim, sabe? Só que isso foi o principal desafio, nossa! O primeiro. (P2).

A P2, ao justificar seu pensamento inicial, quando acreditava que “bandido bom é bandido morto”, recorre à expressão “porque eu fui criado” para evidenciar que esse discurso esteve presente em sua formação social e cultural. Essa ideia explicitada pela P2, é incitada cotidianamente nos discursos sociais e reforçada por representantes políticos da extrema direita, incluindo aqueles que chegaram à presidência do Brasil. Esses discursos eugenistas fomentam a exclusão das pessoas privadas de liberdade e estão profundamente entrelaçados com as relações sociais, políticas e econômicas que moldam os indivíduos, sendo reiterados por meio de aparatos legais que operam dentro do sistema capitalista.

É importante destacar, nesse contexto, o caso do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que usou o slogan “Bandido bom é bandido morto” como parte de sua propaganda política. Essa frase funcionava como uma invocação para aqueles que compartilham desse pensamento

autoritário e fascista. Já no exercício da presidência, Bolsonaro deu continuidade a discursos de repúdio aos Direitos Humanos e à diversidade, apoiado por políticas que adotam uma perspectiva racista, classista e sexista, categorizando indivíduos com base em raça, classe, gênero e etnia como bandidos ou ameaças à ordem social.

É importante compreender que frases como “Bandido bom é bandido morto” ou “Direitos Humanos são direitos de bandido” são reflexos da naturalização do racismo estrutural no Brasil, uma herança direta do processo histórico de escravização de corpos negros. Conforme Pereira (2024), a história da sociedade brasileira foi marcada por práticas sistemáticas de violência, perseguição e tortura. Para a autora, o contexto atual ainda carrega os resquícios dessa lógica violenta, que contribui para a difusão de discursos que defendem o enfrentamento da violência com mais violência. Pereira também provoca uma reflexão fundamental sobre a seletividade penal ao questionar: “qual bandido estamos falando? Qual é a sua cor/raça? Onde ele mora? Qual foi o crime que cometeu?”

Traçar o perfil étnico-racial e de classe do bandido em que tanto se fala é fundamental no debate a respeito dos Direitos Humanos no Brasil, visto que as estatísticas e noticiários brasileiros expressam evidente diferenciação na tratativa dos conflitos sociais quando estes envolvem pessoas negras que cometeram crimes ou quando envolvem pessoas brancas que cometeram crimes. (Pereira, 2024, p. 3).

A seletividade penal mencionada é resultado de processos históricos que se consolidaram para proteger os privilégios de um grupo específico: a elite branca. Historicamente, mesmo após o fim da escravidão, o Estado brasileiro continuou a oprimir a população negra por meio de mecanismos de controle que se cristalizaram no sistema penal vigente. Essa continuidade evidencia que o sistema penal não é neutro, mas uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais e raciais que atravessam a sociedade brasileira.

A seletividade penal configura-se na relação entre repressão e cárcere na ordem que se estabeleceu após a abolição formal da escravidão no Brasil, diante de um conjunto de ações estatais que ensejaram a marginalização e a criminalização da população negra. Os processos de seletividade fizeram-se presentes, sobretudo, com a reforma do Código Criminal de 1841, que estabeleceu normas que contribuíram para a ampliação das funções da polícia (Borges apud França, 2019, p. 6)

A herança histórica da punição seletiva, que recai majoritariamente sobre a população negra e periférica, reverbera também na percepção dos profissionais que atuam em espaços de privação de liberdade. O depoimento do P7, a seguir, evidencia como os estigmas sociais e o

preconceito influenciam a atuação dos educadores nesses contextos, ao relatar o desconforto inicial e a resistência de colegas em permanecer no ambiente prisional.

Acho que se resume a preconceito, não no sentido profissional, porque quando a gente trabalha principalmente na rede pública com as crianças, os adolescentes a gente está acostumado a ver diversas situações assim de carência, violência, bem pesadas que acabam influenciando, né? acabam sendo desafiadores da nossa profissão. Quando a gente vai para esses espaços de privação de liberdade de primeiro momento a gente já não quer estar com aquelas pessoas. É uma escolha muito simples de se fazer, não estar lá. Então acho que essa é a primeira barreira que tem que ser quebrada para conseguir trabalhar no espaço. E aí eu falo não só por mim, mas também pelos colegas que eu tive nesse ano, que por vezes falavam que não conseguiam, que não gostavam e que eventualmente sairiam de lá após o ano letivo porque simplesmente não funcionavam. (P7).

A resistência inicial relatada pelo P7, assim como a observada em alguns de seus colegas, evidencia como a percepção negativa sobre o encarceramento influencia diretamente a disposição dos educadores em atuar no ambiente prisional. A frase mencionada pelo professor - “a gente já não quer estar com aquelas pessoas” - revela como a criminalização da pobreza e a estigmatização dos indivíduos privados de liberdade desconsideram suas trajetórias pessoais e os fatores estruturais que os conduzem ao encarceramento.

Seguindo para o depoimento do P5, que aborda as dificuldades enfrentadas em seu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, o professor destaca que:

É o pouco conhecimento que eles tinham, na verdade 90% tinham feito pouco tempo da parte escolar na vida. Eles tinham pouquíssimo conhecimento. Nas aulas de língua portuguesa eles tinham muita dificuldade. Era quase que uma alfabetização para alguns deles, né? Alguns já escreviam, claro! como uma dificuldade encontrada na maioria das pessoas. (P5).

Eu percebi que muitos deles parecem ter parado no tempo da escola. Não necessariamente pararam de estudar no ensino médio, alguns têm até graduação, mas a forma como se comportam e escrevem lembra esse período. Têm muitas dúvidas simples, problemas de escrita, mas nada que exija um desafio técnico muito grande. O maior desafio, pra mim, é a convivência com eles. (P3).

O desafio foi que tu pegavas uns praticamente analfabetos, assim, que estavam no processo de alfabetização, pessoas com quase o dobro da minha idade. Na época, eu tinha 36 anos, então eu tinha pessoas de 60 anos na minha sala de aula. E os mais jovens também... Tinha esses dois extremos. (P4).

Os depoimentos de P5, P3 e P4 ressaltam um dos principais desafios da educação em geral, a defasagem educacional e a descontinuidade dos estudos. Esse problema é especialmente recorrente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional, onde a

alta taxa de analfabetismo e a baixa escolaridade da população carcerária refletem uma questão estrutural mais ampla. A trajetória dos sujeitos privados de liberdade é marcada por evasão escolar, reprovações sucessivas ou exclusão social. Segundo o relatório do Infopen (2017):

No que concerne ao grau de escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil, é possível afirmar que 51,3% destas possuem o Ensino Fundamental Incompleto, seguido de 14,9% com Ensino Médio 34 Incompleto e 13,1% com Ensino Fundamental Completo. O percentual de presos que possuem Ensino Superior Completo é de 0,5%. Ao analisarmos os dados de escolaridade da população brasileira, obtidos a partir da PNAD Contínua 2017, percebemos que não há uma representação no sistema prisional dos mesmos graus de escolaridade observados na sociedade brasileira. No sistema penitenciário, mais da metade das pessoas custodiadas possuem baixa escolaridade, ao passo que entre a população brasileira percebe-se maior dispersão entre todos os níveis educacionais. (INFOPEN, 2017)

O dado acima revela que ao observar os dados de escolaridade das pessoas privadas de liberdade em relação à população brasileira em geral, evidencia-se uma concentração maior de número com baixa escolaridade no sistema prisional. Essa análise que demonstra a baixa escolaridade está diretamente ligada à questão de desigualdade social.

Em resposta a essa realidade, em junho de 2024, foi instituído o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Portal do MEC, o Pacto EJA é uma iniciativa que busca

[...] superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. (Brasil, 2024, não paginado).

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) surge como uma resposta direta às dificuldades apontadas no depoimento do P5, ao evidenciar a realidade da defasagem educacional e a descontinuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. Embora recente, essa política pública tem como objetivo ampliar o acesso à educação para jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade, incluindo a população carcerária, que historicamente apresenta altas taxas de analfabetismo e baixa escolaridade. A articulação entre a realidade educacional prisional e as diretrizes do Pacto reforça a urgência de políticas públicas

específicas e sensíveis a esse contexto. No estado de Santa Catarina, 230 municípios foram inscritos no programa federal, representando 78% do total de cidades.³

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2022⁴, sobre o analfabetismo,

Dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi de 7,0%. No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6%. (IBGE, 2022)

Referente a questão de raça e etnia o Censo aponta que,

As pessoas de cor ou raça branca e amarela com 15 anos ou mais de idade tiveram as menores taxas de analfabetismo, 4,3% e 2,5%, respectivamente. Já as pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena do mesmo grupo etário tiveram taxas de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. Ou seja, as taxas de analfabetismo de pretos e pardos são mais que o dobro das dos brancos, e a de indígenas é quase quatro vezes maior. (IBGE, 2022)

Esses dados são importantes para compreendermos que a educação perpassa pelas relações de desigualdades que impactam no analfabetismo, demonstrando que o processo educacional é atravessado por questões de raça, classe e gênero.

O professor P6 destaca que a organização e as restrições próprias do sistema prisional interferem diretamente nas relações educacionais, intensificando os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos nesse ambiente:

Eu não sabia se eu ia conseguir colocar o meu conteúdo de forma isenta, sem interferências. Justamente por ser um presídio, tem que ter autorização do diretor do presídio, acompanhamento com agentes. Eu pensei: será que vou conseguir colocar no plano de aula aquele conteúdo que eu quero passar ou eu vou ser podado? E como seria a receptividade dos estudantes? (P3).

A questão das restrições do sistema prisional dialoga com a obra de Paixão, Guimarães e Sanches (2023) ao analisar as dificuldades e desafios na atuação docente em unidades prisionais no estado de Minas Gerais. Os autores utilizam de análises de depoimentos coletados em entrevistas com professores que lecionaram no sistema prisional do respectivo estado.

³ Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/pacto-nacional-contra-o-analfabetismo-78-dos-municipios-aderiram-em-santa-catarina/>

⁴ Disponível em: Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem | Agência de Notícias

Em relação aos procedimentos de segurança, de acordo com o depoimento dos professores, geralmente os professores são orientados, por meio de um manual do servidor das escolas prisionais, a uma série de medidas padronizadas de segurança que visam, sobretudo, a limitar a entrada de informações, produtos e objetos para o interior da instituição prisional, com os quais as pessoas em privação de liberdade poderiam fazer uso inadequado ou ilegal, tais como celular, pendrive, MP3, notebook ou similares. Informaram ainda ser vedado portar bolsas ou carteiras com valores monetários relevantes, dentro dos pavilhões. Todos os profissionais e seus pertences devem ser revistados na entrada e na saída da unidade prisional, sendo ideal que levem para a unidade e para os pavilhões somente o necessário para desenvolver o seu trabalho. Todos os procedimentos de segurança de entrada e saída dos alunos e professores das salas de aula deverão ser feitos pelo agente penitenciário, respeitando normas de segurança do Procedimento Operacional Padrão- POP. (Paixão; Guimarães; Sanches, 2023, p. 14).

A pesquisa aponta que apesar da educação simbolizar importância para o sistema prisional e possuir suas normas e regimentos próprios, o que prevalece é a lógica do sistema da instituição (prisão). O que evidencia que o processo educacional, ou seja, os alunos apenados, os professores, as práticas educacionais, estão subordinados às regras da penitenciária e presídio.

Observa-se que as restrições impostas pela segurança institucional representam uma barreira significativa para a autonomia dos professores, sendo um desafio recorrente nos depoimentos da maioria dos entrevistados. Essas limitações atuam como fatores que restringem o desenvolvimento da educação no sistema prisional. O professor P6 expressa preocupação com a forma como as abordagens pedagógicas, assim como os conteúdos selecionados para as aulas, podem ser censurados ou modificados conforme determinações da administração prisional, comprometendo a liberdade e a eficácia do trabalho docente.

Sim, nos disseram que não era permitido usar textos com conteúdo criminal ou violento. Nada que envolvesse notícias sobre crimes, assaltos, prisões isso era proibido. Na pandemia, por exemplo, enviei uma notícia sobre o assalto ao banco de Criciúma para trabalhar o gênero “notícia”, mas ela foi barrada antes de chegar aos alunos. (P5).

Os depoimentos evidenciam que, embora nem sempre formalizadas em regimentos, as restrições de conteúdo no ambiente prisional manifestam-se concretamente na prática docente, limitando a autonomia dos educadores. O professor P6 expressa incertezas quanto à possibilidade de trabalhar livremente os conteúdos planejados, já que a interferência da administração prisional e dos agentes pode censurar abordagens consideradas inadequadas. Esse receio é corroborado pelo relato do P5, que narra a censura de um texto jornalístico

enviado durante a pandemia, bloqueado por conter referência a um crime real ocorrido na região de Criciúma em 2020. A notícia sobre o assalto a um banco foi amplamente divulgada e debatida na sociedade, porém, segundo as organizações administrativas do sistema prisional, tal conteúdo não se enquadra no material admitido pela instituição.

Essa tensão entre liberdade e limitação se reflete claramente nas palavras da professora P2, que comenta sobre sua experiência no planejamento dos conteúdos:

Em relação ao planejamento eu tive uma certa liberdade, né? mas a gente tinha que ter cuidado sim em relação a alguns conteúdos, por exemplo: na Galeria do seguro do regional. É a Galeria onde fica os estupradores, então ali eu não pude trabalhar com eles o tema abuso sexual, né? Eu trabalhei com eles na questão das DSTs. Eu sou pedagoga, então trabalhei nivelamento, alfabetização. Então abordei vários conteúdos, todos os componentes curriculares que têm do primeiro ao quinto ano. Em ciências eu trabalhei a questão das DSTs, mas eu não pude trabalhar a questão do abuso sexual com eles porque eu sabia que ali tinha alguns que estavam pagando por esse crime. Então eles mesmo entre eles que a gente sabe que eles não aceitam, né? (P2).

No excerto acima retirado da entrevista, a professora (p2) indica que durante sua atuação no sistema prisional, possuía certa liberdade em relação à escolha de conteúdos. Esse fator pode decorrer da ausência de diretrizes claras ou de um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema prisional. Portanto, a autonomia, a princípio, pode parecer positiva, mas revela uma lacuna de orientação institucional e pedagógica para lidar com temas importantes nas salas de aula destinadas a esse público específico.

Outro ponto evidenciado na fala da professora é que mesmo ela observando uma certa liberdade na escolha dos conteúdos, observa-se que ele é cerceado pela própria realidade do sistema prisional, fazendo com que a professora aplique a autocensura quanto a determinados temas, como a questão do abuso sexual na galeria onde ficam os sujeitos privados de liberdade em decorrência desse tipo de crime.

Ou seja, mesmo que a professora, a princípio, não perceba, suas práticas pedagógicas são autorreguladas como uma estratégia de preservação da ordem, pois ela observa que, dentro do sistema prisional, há a divisão do espaço por categorias de criminalidade, o que resulta em uma hierarquização de códigos morais internos que marginalizam os sujeitos pertencentes à galeria dos crimes de abuso sexual.

A supressão dos conteúdos considerados inadequados revela a visão que o sistema prisional tem desses alunos, tratados como sujeitos desprovidos de conhecimentos e experiências anteriores ao mundo carcerário. Além disso, há uma evidente necessidade de silenciar temáticas relacionadas à criminalidade, com o intuito de impedir que esses sujeitos

ingressarem ou retornem ao crime. Essa perspectiva, no entanto, pode ser considerada romantizada e paradoxal, pois ignora contradições estruturais como desigualdade social que estão presentes no sistema social. Ou seja, o movimento de não falar sobre assuntos que envolvam a realidade das relações sociais como criminalidade, tráfico, drogas, abusos, que vai impedir a incidência de crimes. Percebe-se a compreensão de que a educação é considerada como um processo de doutrinação, no qual a simples menção a algo pode ser compreendida como perigosa. É a ideia de que a própria educação pode ser um perigo.

É importante destacar que a restrição a determinados conteúdos não se limita ao contexto prisional, estendendo-se também às salas de aula da educação regular, situadas fora do sistema prisional, mas igualmente atravessadas por disputas de poder e projetos políticos. Com a ascensão da extrema-direita ao governo federal, por meio da eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, iniciativas como o Projeto Escola Sem Partido ganharam visibilidade e foram amplamente defendidas por setores conservadores da sociedade e do legislativo.

Segundo França (2023), esse governo foi marcado por medidas como a flexibilização do acesso às armas de fogo, a criminalização de movimentos sociais, cortes orçamentários em políticas públicas e o agravamento da violência policial. No campo educacional, o Projeto Escola Sem Partido causou impactos significativos ao tentar restringir a liberdade de cátedra, impondo limites à atuação docente sob o argumento da “neutralidade ideológica”. Essa imposição contraria o princípio da liberdade de ensinar, assegurado pela Constituição Federal em seu artigo 206, comprometendo diretamente a autonomia pedagógica dos professores.

Além disso, o Projeto Escola Sem Partido promoveu a criminalização do pensamento crítico ao restringir e repudiar discussões sobre temas políticos, sociais, de gênero, sexualidade e direitos humanos. Essa postura deslegitimou práticas pedagógicas pautadas na reflexão e na criticidade, privilegiando uma abordagem tecnicista, conteudista e despolitizada da educação. Frigotto (2017) apresenta análises que fundamentam a discussão acerca desse projeto, que teve forte impacto no ataque à educação. Segundo o autor, o Projeto Escola Sem Partido possui um sentido claramente ideológico e político, que se configura como:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (Frigotto, 2017, p. 18).

Frigotto (2017) discute ainda, os mecanismos que consolidam projetos neoliberais, como o Escola Sem Partido. Segundo ele, o golpe institucional recente no Brasil teve sua origem e sustentação numa ampla articulação entre forças políticas, econômicas, midiáticas, religiosas e jurídicas. No campo educacional, interesses empresariais e ideológicos se alinharam por meio de iniciativas como o Escola Sem Partido, que, sob o discurso de neutralidade e transparência, representam ataques à autonomia docente, ao pensamento crítico e à função social da escola pública.

No contexto prisional, essa lógica de controle e censura também se manifesta no projeto Despertar pela Leitura. Conforme o caderno pedagógico do projeto, ele surge “segundo a Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021, a qual estabelece procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário” (2024), com o objetivo de reconhecer o direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade, conforme previsto no Artigo nº 5, incisos IV e V.

IV - para fins de remição da pena pela leitura, a pessoa em privação de liberdade registrará o empréstimo da obra literária do acervo da biblioteca da unidade, momento a partir do qual terá o prazo de 21(vinte e um) a 30 (trinta) dias para realizar a leitura, devendo apresentar, em até 10 (dez) dias após esse período, um relatório de leitura a respeito da obra, conforme roteiro a ser fornecido pelo Juízo competente ou Comissão de Validação;

V - para cada obra lida corresponderá a remição de 04 dias de pena total, limitando-se, no prazo de 12 (doze) meses, até 12 (doze) obras efetivamente lidas e avaliadas e assegurando se a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias a cada período de 12 (doze) meses. (Brasil, 2021)

Embora as normativas específicas não estejam formalmente institucionalizadas, elas determinam quais livros são permitidos pela administração do sistema prisional. A respeito do veto a determinados livros, a P3 relata:

Tem livros que não podem entrar. Por exemplo, livros de estudo, porque se eles querem estudar, têm que fazer isso por fora, de maneira oficial. Também não podem entrar livros com conteúdo muito sexual, tipo *Cinquenta tons de cinza*. E também não podem livros que falem de forma muito direta sobre o sistema prisional, sobre leis ou que abordem organizações criminosas ou violência. Se o conteúdo for mais profundo ou muito específico sobre o sistema penal, normalmente não é autorizado, a não ser que ele esteja fazendo algum curso e o livro seja necessário. Alguns exemplos, tipo *O Poderoso Chefão*, até passam, mas isso depende. Não existe uma lista oficial. Muitas vezes, é o diretor quem lembra de algum título e diz que não pode. Mas os livros que já estão na biblioteca, em geral, permanecem. (P3).

Conforme analisado, a ausência de um protocolo claro e transparente no caderno pedagógico do projeto “Despertar pela Leitura” acerca da aceitação ou rejeição de

determinados livros abre espaço para interpretações subjetivas e, frequentemente, contraditórias. Quanto às sugestões de livros para leitura, o documento apresenta apenas as seguintes considerações:

Os professores orientadores de leitura poderão sugerir a leitura de livros de diferentes gêneros textuais: romance, poemas, crônicas, contos, novelas, ensaios, teatro, textos científicos, filosóficos, tecnológicos, técnicos, religiosos, etc., não limitando o número de páginas, já que a qualidade da leitura não está relacionada à extensão do livro, mas à capacidade do leitor de relatar, construir significados, descrever contextos, aprender habilidades, estabelecer relações, interpretar, criticar, entre outros. A orientação de livro para a leitura deverá acontecer mediante diagnóstico do contexto do estudante, nível de letramento, escolaridade, seus interesses, profissões que já exerceu, conhecimentos prévios sobre temas variados, etc. (Santa Catarina, 2024, p. 22).

As considerações do documento revelam uma autonomia relativa atribuída ao professor orientador de leitura e à administração prisional, indicando que a escolha dos livros se configura como uma decisão política, influenciada pelo repertório cultural e político do professor ou diretor. Esse processo também está permeado por relações hierárquicas, de modo que, no fim das contas, a seleção de uma obra depende frequentemente da lembrança ou preferência pessoal do professor.

Essa situação traz certa ambiguidade significativa, pois embora possa permitir certa liberdade, também abre espaço para censuras e restrições ao conhecimento e ao acesso aos livros. Um exemplo marcante ocorreu no estado de São Paulo, quando o governo de João Dória promoveu a censura a uma lista de doze livros do projeto Remição em Rede, que funcionava em penitenciárias do estado. Entre as obras vetadas estavam autores consagrados como Gabriel García Márquez, Albert Camus, Leonardo Padura, Harper Lee, Ivone Benedetti, entre outros,⁵ reforçando a ideia de que a censura a obras e autores possui um caráter político, jamais neutro.

Esse movimento de interferência e censura do Estado em livros utilizados em projetos de remição de pena é analisado por Benaglia e Heller (2022), que fazem um levantamento histórico da censura literária no Brasil. Eles destacam que “A censura a livros é prática tão antiga e recorrente, que quando nos referimos a ela, em pleno século XXI, parece que estamos repetindo eventos já estudados e consolidados pelos mais diversos pesquisadores” (2022, p. 2). Segundo os autores, a censura nunca deixou de fazer parte da história brasileira, e foi adaptando-se conforme o contexto político, sendo particularmente violenta e

⁵ Disponível em: [Governo Doria censura lista de livros de projeto em presídios de São Paulo - ANJ](#)

institucionalizada durante a ditadura civil-militar, especialmente após o decreto do Ato Institucional nº 5 (AI-5).

O estudo de Benaglia e Heller analisa especificamente a censura aos doze livros vetados em São Paulo no ano de 2020, que seriam distribuídos às penitenciárias pela Fundação Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel (Funap/SP), vinculada à Secretaria Estadual da Administração Penitenciária (SAP).

Sobre a remição de pena por leitura, nos chamou atenção a censura que atingiu o projeto Remição em Rede, noticiado pelo jornal Folha de S. Paulo e Portal G1 em 13 de fevereiro de 2020. O projeto, criado em 2017 por meio de convênio assinado com a Fundação Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel Funap, vinculada à Secretaria da Administração Penitenciária, tem sido coordenado pela educadora Janine Durand, desde então. Ela é a responsável pelo gerenciamento dos grupos de mediadores de leitura e pelas bibliotecas itinerantes que circulam entre os presídios paulistas a fim de promover a remição de pena por leitura. Em julho de 2019 o contrato foi renovado e outros 240 exemplares de livros, doados por editoras parceiras do projeto, foram incorporados à biblioteca circulante, para serem utilizados no decorrer do semestre. (Benaglia;, Heller, 2022, p. 15).

Benaglia e Heller (2022) revelam que os títulos não chegaram a compor o acervo itinerante do projeto, pois “a Funap não os distribuiu conforme previsto, exigindo ainda, da coordenação da Remição em Rede, justificativas por escrito da pertinência dos livros, bem como a inclusão de livros de autoajuda” (2022, p. 25), demonstrando o controle ideológico exercido sobre os sujeitos privados de liberdade. Apesar de o Estado não negar a censura, anunciou, em 14 de fevereiro de 2020, a criação de uma comissão para analisar a lista completa dos livros indicados, incluindo aqueles censurados.

Esse movimento de controle do acesso a livros impede que os sujeitos privados de liberdade tenham contato com narrativas críticas e históricas, evidenciando as histórias que o governo não deseja que sejam conhecidas por esses indivíduos. A obra de Benaglia e Heller (2022) dedica atenção especial ao livro da escritora brasileira Ivone Benedetti, intitulado *Cabo de Guerra* (2010), finalista do Prêmio São Paulo no mesmo ano. A narrativa conta a história de um militante de esquerda, com o codinome “Cachorro”, que trai seus companheiros de luta durante o período mais repressivo da ditadura civil-militar no Brasil.

Escrito por uma autora brasileira que foi presa durante a juventude no regime repressivo da ditadura militar, o livro traz, segundo os autores, passagens baseadas em relatos bibliográficos e testemunhos de amigos daquela época, evidenciando as violências daquele contexto histórico.

Esse posicionamento do estado fortalece a problematização da visão brasileira quanto à finalidade da pena. Como discutimos nesse artigo, formalmente, a escola humanista da pena apadrinha nosso ordenamento jurídico, vide citações do código penal e lei de execução penal. Entretanto, os dados estatísticos do sistema carcerário, bem como seus pilares de sustentação: a relação entre mídia, crime e encarceramento; o racismo estrutural do país e as políticas econômicas vigentes além de, é claro, a censura aos livros pela Funap/sp, acreditarmos que, na prática, o que está em vigência no âmbito carcerário brasileiro é a escola técnico-jurídica. Ora, o que justifica a desumanização a qual os apenados [e seus familiares] estão submetidos, se não a atuação vingativa do estado, a fim de castigar seus custodiados? (Benaglia; Heller, 2022, p. 24).

Ainda nessa problemática, o depoimento acima da P3 afirma a ambiguidade ao observar que certas obras que abordam violência e crime são proibidas, enquanto outras, com temática semelhante como “O Poderoso Chefão”, são aceitas. Essa incoerência evidencia a fragilidade dos critérios adotados pela administração prisional e impacta diretamente o planejamento pedagógico nas prisões. A professora ainda aponta sobre a organização do projeto:

Lá eles já conhecem bem o projeto, porque já está em andamento há alguns anos. A gente começa em fevereiro, e após toda a orientação sobre como devemos nos portar lá dentro, começamos a parte prática. Vamos até as galerias com os livros, que precisam ser literários, e oferecemos diretamente para os internos. Eles escolhem os títulos e a gente anota os nomes. Os livros precisam seguir certos critérios, porque alguns não são autorizados a entrar, dependendo do conteúdo. Depois disso, eles têm entre 20 e 30 dias para fazer a leitura. Em uma data específica, a gente vai até a sala de atendimento, que é a mesma usada pelo professor, e eles têm uma hora e meia para escrever uma resenha e responder perguntas. Essas perguntas mudam a cada mês. No início, a gente fazia perguntas mais voltadas para gramática, mas agora elas são mais focadas na literatura mesmo. Eu sei que em outras penitenciárias o funcionamento pode ser diferente. Em algumas, os professores entregam os livros e as perguntas nas celas, e os internos devolvem depois. Mas no nosso caso, a gente faz o atendimento presencial. Isso é importante para garantir que eles realmente tenham lido e não recebam ajuda de outro colega, como já aconteceu. Teve um caso de aluno que não sabia ler nem escrever, e a resenha estava sendo feita por outra pessoa. Por isso a gente faz tudo presencialmente. Depois levamos as resenhas para corrigir e verificar se está tudo certo, inclusive se não houve cópia. (P3)

A professora relata como ocorre o processo de escolha dos livros e do processo avaliativo, destacando as estratégias utilizadas pelos alunos para driblar o sistema. Surge o questionamento sobre como são feitas as correções e qual o controle adotado para verificar se os internos realmente realizaram a leitura. Além disso, são mencionadas situações em que tentam burlar esse processo.

Às vezes eles conseguem levar uma “cola” ou anotam trechos do livro no próprio corpo. Quando a gente percebe que colaram, precisa comprovar não dá pra simplesmente dizer “ah, colou” e pronto. Então temos que tirar xerox da parte do

livro e anexá-la como prova. Às vezes, também precisamos ser mais minuciosas e observar se as resenhas não estão muito parecidas umas com as outras, porque pode ser que um interno esteja fazendo para vários. Isso já aconteceu. Mas se a resenha estiver mais parecida com um resumo e a gente perceber que ele realmente leu, mesmo sem ter feito uma resenha perfeita, a gente aprova. A gente entende que nem todos têm escolaridade suficiente para produzir uma resenha formal. Então, se ele escreveu algo próprio, não copiou, e conseguiu demonstrar que leu o livro, ele é aprovado. Depois a gente lança essas informações no sistema do professor. (P3)

A fala da professora demonstra a configuração do processo avaliativo do Projeto Despertar pela Leitura, assim como das demais relações educacionais. O processo avaliativo igualmente passa por regimes de vigilância e regulação. Esse aspecto fica evidente no excerto em que a professora afirma a necessidade de registrar para comprovar que um aluno “colou” e utilizar esse registro para produção de provas materiais (no caso, a foto da página do livro). Isso indica que a fala da professora, sozinha, não é suficiente para o sistema comprovar que o aluno estava burlando o processo avaliativo do projeto.

De certa forma, isso demonstra que a professora também está sujeita a processos de vigilância e suspeição. Outro ponto evidenciado em seu relato é a observação sobre o grau de escolaridade dos alunos, que em alguns casos pode não ser suficiente para a produção de uma resenha formal. Contudo, ao demonstrar que realmente leu o livro selecionado, o aluno recebe aprovação, o que evidencia a ambiguidade da regulação do sistema prisional e um certo dinamismo nas relações educacionais. Essas relações enfrentam diretamente a desigualdade no acesso ao letramento, exigindo do professor sensibilidade para lidar com tais desafios.

Em outro momento, surgiu o questionamento sobre a participação de todos os alunos no Projeto Despertar pela Leitura, ao que a professora responde:

A princípio, todos podem participar. Mas se o interno cometer alguma infração ou tiver algum comportamento inadequado, ele perde o direito de participar às vezes por um mês, por três meses ou até pelo resto do ano, dependendo da gravidade. Então, embora todos possam participar no início, isso vai se ajustando com o tempo, conforme a conduta de cada um. (P3)

A professora aponta que, embora o ideal seja que todos os alunos tenham acesso ao Projeto Despertar pela Leitura, em determinados momentos o acesso de algum aluno pode ser interrompido devido a comportamentos inadequados julgados pela administração institucional. Ou seja, a perda do acesso pode decorrer de retaliações por parte de alguma figura de poder na instituição. Embora não tenham sido encontradas referências no documento sobre a exclusão de alunos por condutas inadequadas, percebe-se, na fala da professora, essa possibilidade. Ela também destaca que o projeto funciona como uma “moeda de troca” nas

relações de controle, colaborando para a regulação dos comportamentos inadequados que podem resultar em restrição ao acesso.

Eu acho que sim. Funciona um pouco como uma forma de controle mesmo, mas, ao mesmo tempo, os encontros acabam sendo também um respiro para eles. Não é só pela resenha ou pela remição. Eu percebo que muitos vão mais para ter contato com alguém de fora, com uma pessoa da rua, do que necessariamente pelo benefício da pena. (P3)

Segundo o relatório de pesquisa do grupo Educação nas Prisões, problemas como censura de livros, exclusão de pessoas presas com baixa escolaridade e falta de transparência foram abordados em resolução recente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) sobre o tema. O relatório indica que “apesar de ser um direito que deveria beneficiar todas as pessoas privadas de liberdade, na prática o que se nota é uma tendência à exclusão de pessoas não alfabetizadas ou com dificuldade de leitura, ou ainda com ‘mau comportamento’” (Brasil, 2020).

A professora (P3) informa que, para além do processo educacional e da possibilidade de remição de pena, o educando busca no Projeto Despertar pela Leitura uma forma de se desvencilhar do sistema prisional, embora continue no mesmo espaço regulador. O projeto se mostra como uma possibilidade de ressignificar o tempo e de se reconhecer como sujeito para além da condição de encarceramento. Sobre a descontinuidade afetar o processo educacional e a participação do educando, a professora informa:

Sim, atrapalha bastante. Primeiro porque eles perdem tempo de leitura e escrita, e também porque deixam de ganhar os dias de remição da pena. Mas, quando voltam a participar, a participação segue normalmente. Já aconteceu, por exemplo, de um aluno estar no pátio no dia da atividade e não ser avisado. Eles não sabem com antecedência qual será o dia da resenha, é tudo surpresa. E aí, se ele estava no pátio e não foi chamado, ele perdeu a atividade, mesmo sem culpa. E isso não é considerado. O agente, o coordenador ou o diretor decide que ele não vai participar, e pronto. A gente até tenta argumentar, mas não adianta. Isso acaba sendo injusto. (P3)

O relato apresentado indica que a descontinuidade não se manifesta apenas pelo desinteresse dos alunos, mas também pela ausência de critérios claros e pré-estabelecidos de avaliação. O fator “surpresa” revela certa arbitrariedade e falta de consideração pelo processo de aprendizagem, demonstrando que, mesmo sendo a remição de pena um direito do sujeito privado de liberdade, o sistema de controle e disciplina ainda se sobrepõe às práticas educacionais. Outro aspecto destacado é a hierarquização das relações no sistema prisional: embora seja considerada injusta a situação em que um aluno não pôde entregar a resenha por

estar no pátio e não ter sido avisado, a autonomia desse aluno é limitada pela autoridade do agente, coordenador ou diretor, que detém a decisão final.

Em seguida, P4 ressalta o impacto da ausência de um currículo específico, fato reconhecido pela própria instituição.

Então, em relação aos conteúdos, eles pediram que a gente seguisse o conteúdo de alfabetização, até porque eles não tinham um currículo específico para alfabetização. Nessas instruções, nos disseram que não poderia envolver temas como “família”, por exemplo. [...] Mas assim, em relação ao que pode e o que não pode falar, não teve uma coisa tão fechada. [...] A única regra clara mesmo era sobre a questão da leitura: evitar textos que envolvessem a área criminal, violência... Que fossem muito pesados ou que envolvessem esse tipo de temática, a gente não podia trabalhar. Mas os outros conteúdos, não teve muita restrição. (P4).

A fala explicita uma lacuna institucional apontada pelo entrevistado, pois não existe um currículo específico para alfabetização no sistema prisional. Isso revela um descaso estrutural com o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, tratando a alfabetização que já é historicamente negligenciada de forma improvisada com base em estratégias do próprio professor. Aos professores, resta adaptar-se com base em orientações genéricas, o que fragiliza a intencionalidade pedagógica do trabalho.

A orientação para evitar temas como “família” ou “criminalidade” escancara uma política de censura parcial, baseada na suposição de que determinados conteúdos podem ser “desestabilizadores”. Essa limitação, ainda que não apresentada como “fechada”, revela o controle sobre o discurso pedagógico dentro da prisão. Trata-se de um tipo de autocensura induzida, onde o professor precisa adivinhar os limites do aceitável, o que restringe a liberdade de cátedra e esvazia o potencial crítico da educação.

Ainda sobre as orientações oferecidas aos professores, a próxima questão buscou conhecer as práticas da administração do Centro de Jovens e Adultos (CEJA) de Criciúma na inserção dos docentes na Educação de Jovens e Adultos do sistema prisional. Quanto ao oferecimento de capacitação, orientação ou formação, surgiram os seguintes depoimentos:

Tem a formação que é feita, mas fica a cargo do CEJA. O CEJA marca e recebe os professores. Tem formação, sim, no CEJA. Aí os professores... eles marcam um dia, por exemplo. Teve um dia que foi marcado com todas as projeções, a gente se colocava no CEJA, e ficamos um dia inteiro lá, de atividade pela manhã e pela tarde, passando todo tipo de orientação e informação sobre todo esse processo de dar aula nessas unidades, como é que é. Então, assim, eles fazem o acompanhamento regular, e a formação é feita pelo CEJA. E tem a questão específica do sistema prisional. É isso: no presídio, eles passam as informações. Por exemplo: quando você se candidata, você é avaliado para saber se você é aprovado para dar aula nesses espaços. Então o que acontece? Tem algumas coisas que são impeditivas. Por exemplo, se você tem algum parente que já foi preso ou está preso, aí já começa a complicar para você dar aula nesse espaço. Então eles observam isso: se você não

conhece ninguém no sistema, se você não tem nenhum parente preso, nenhum amigo preso, você pode dar aula naquela unidade. Se você tiver, então assim, já fica complicado. Está aprovado para você dar aula? Porque a gente também tem aquela questão da segurança. Eles têm preocupação, por exemplo, que você não pode passar informação, receber informação do detento e passar essa informação. (P6).

O professor (P6) discorre sobre a formação oferecida pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), responsável pela organização e orientação dos professores que atuam no sistema prisional. Essa formação, realizada no início das atividades letivas, é focada principalmente nas orientações normativas, regras institucionais e protocolos de segurança, deixando de lado conteúdos voltados para o ensino-aprendizagem e orientações específicas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, cuja maioria do público sofre os impactos das desigualdades sociais.

Embora a pergunta tenha sido direcionada à formação dos professores e às discussões construídas nesse encontro, a fala do professor revela também a questão da regulação da docência. Ficam evidentes os critérios rigorosos para a inserção dos educadores no sistema prisional. Apesar de a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina realizar o processo seletivo para contratação, que inclui a análise documental, os professores que ingressam no sistema prisional passam por um processo ainda mais rígido, que exclui aqueles que possuam vínculos familiares ou relações afetivas com pessoas privadas de liberdade.

Essa prática evidencia a relação da educação com o sistema prisional, que, apesar de sua importância, está subordinada às dinâmicas da prisão. Tal controle demonstra a estigmatização e a subjugação do professor por suas relações sociais, indicando que a qualificação técnica não é o fator mais determinante para a sua admissão.

A gente recebeu uma formação para professores no geral no início do ano antes de começar o ano letivo apenas, mas que não estava direcionado a educação de jovens e adultos do sistema prisional, e sim como Educação de Jovens e Adultos no geral. Foi uma formação de 3 manhãs e tudo via meet. Para mim, essa formação ela não foi tão boa pro meu caso de ser a minha primeira vez que eu estaria trabalhando com jovens e adultos, não foi muito boa pelo fato de não passar de como seria o dia a dia, né? com a educação de jovens e adultos, né? As metodologias que eu poderia estar utilizando não são as mesmas para educação comum, né? Então eu sentia falta dessa parte de me aproximar mais. Eu creio que eles podem fazer um pouquinho mais essa questão da formação do início do ano, antes dos professores entrarem para a sala de aula. (P1).

O depoimento evidencia a insatisfação do professor com a formação oferecida pelo CEJA de Criciúma, a qual foi ampla e genérica, e não atendeu às particularidades do ensino de Jovens e Adultos no sistema prisional. A formação, realizada em três manhãs de forma

online pela plataforma Meet, não proporcionou espaços para a troca de conhecimentos e metodologias que poderiam ser compartilhadas por docentes com experiência nesse ambiente.

Esse distanciamento expõe, ainda, a falta de atenção ao acolhimento de novos profissionais da educação no sistema prisional, que muitas vezes chegam com dúvidas e questionamentos passíveis de serem sanados em conversas e bate-papos com colegas, inclusive durante a própria formação.

Além disso, o professor ressalta que a capacitação não contempla diálogos específicos sobre a educação de jovens e adultos no sistema prisional, considerando que essa modalidade requer abordagens específicas diante dos problemáticas cotidianos do contexto prisional.

Quando entrei, fui direto para a função, sem formação prévia. Era tudo muito novo, e eu me sentia meio perdido. O ambiente era muito diferente: salas de aula com grades separando professores e alunos, tudo muito estranho. A única orientação que recebi foi uma fala superficial, algo como: “Você vai encontrar isso ou aquilo”. Mas nada prático ou aprofundado sobre como agir ou conduzir o ensino naquele espaço. (P5).

Para o P3, as instruções no primeiro contato com a educação de jovens e adultos na prisão aconteceu conforme as seguintes declarações:

De documento a gente não recebeu nada orientando, mas o primeiro dia que a gente tem lá é uma reunião com o coordenador da educação com o chefe, o diretor e aí eles falam sobre as roupas, as coisas que podem ou não fazer. Tem que usar um jaleco para proteger mais e para garantir que eles lá dentro vão saber quem é professor para ter uma diferença de agente e professor, e antes de entrar, a gente tem que esperar um tempo pra eles pesquisarem sobre a gente. O pessoal da segurança tem que ver o nosso histórico antes de entrar lá para ver se não tem algum parente lá dentro. (P3).

Conforme observado, a ausência de orientações formais e de formações adequadas, para além das diretrizes sobre vestimentas (como o uso obrigatório do jaleco) e condutas permitidas ou proibidas, indica a autoridade exercida sobre os docentes no sistema prisional, que é pautado na hierarquização comum nas relações do sistema prisional. De certa forma, essa imposição demonstra que a autoridade institucional está acima da autonomia do professor ou professora, através dos códigos de condutas e vestimentas. Além disso, o depoimento evidencia que o processo de integração dos docentes ao ambiente prisional carece de reformulações para oferecer mais preparo profissional aos professores. Embora o modelo de reunião inicial, apresentado pelo professor, seja importante para estabelecer normas

básicas, ela não oferece espaços para diálogo e troca de experiências, que são fundamentais para dúvidas e auxiliam na adaptação dos educadores a essa realidade específica.

Além disso, o depoimento destaca o procedimento de verificação dos antecedentes dos professores pela equipe de segurança, com o objetivo de garantir que não existam vínculos entre os docentes e os internos. Embora essa medida tenha o objetivo de preservar a ordem e a segurança institucional, ela também evidencia a rigidez dos protocolos adotados no ambiente prisional, impactando diretamente no funcionamento do sistema educacional nesse contexto.

A imposição de códigos de vestimenta para diferenciar os professores dos detentos, bem como a verificação de possíveis vínculos entre os docentes e os internos, demonstra a intenção em estabelecer fronteiras entre esses grupos. Essa separação reforça a ideia de distanciamento entre os internos e o mundo externo, contribuindo para a cristalização de suas identidades como “sujeitos privados de liberdade”. Nesse processo, limita-se a construção de vínculos pedagógicos mais humanizados e dialogais, fundamentais para a efetividade do processo educativo. Nesse sentido, são construídas fronteiras físicas (grades) e simbólicas, e os professores também se torna um “sujeito privado de liberdade” nesse espaço, submetido, inclusive o professor ou professora também é visto como uma potencial “ameaça”.

Para o P2, as orientações recebidas no início do ano letivo também se mostraram insuficientes diante das demandas específicas que a Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade exige.

Não tive, sobre o sistema prisional não, só sobre a educação de Jovens e Adultos que daí abrange tudo, né? não abrange só o sistema prisional, mas assim chega lá e faz uma capacitação só com os professores do sistema, não! Eu não passei por isso. Pelo CEJA não, mas a própria unidade faz uma capacitação no início do ano letivo, o chefe de segurança que faz algumas orientações, mas é pouca coisa perto do que se vive no decorrer do ano.(P2).

Já o P4 relata que participou de uma reunião que, embora não tenha sido promovida diretamente pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), lhe proporcionou algumas informações iniciais relevantes.

Sim. A gente participou de uma reunião no CEJA, assim que a gente foi chamado. Na época, entraram mais alguns profissionais - ainda bem - e eu era alfabetizadora. Então, explicaram o que podia e o que não podia. O que podia levar, como era a roupa, como tratar o aluno, como falar... O material que entra lá dentro, porque eles não levam nada pra cela e nem trazem nada. A gente é que leva e traz. (P4).

Embora o P4 relate ter participado de uma reunião no CEJA ao ser contratada, o conteúdo abordado neste encontro esteve restrito a orientações operacionais e normativas da Administração Prisional, como condutas permitidas, uso obrigatório de vestimentas específicas e controle sobre os materiais levados para a unidade. Ainda que tenha reunido os profissionais que atuavam no ambiente prisional, essa reunião não pode ser compreendida como uma formação pedagógica propriamente dita, pois não contemplou aspectos educacionais, metodológicos ou reflexivos sobre o exercício docente no cárcere.

A centralidade da disciplina e do controle nesse momento evidencia uma lógica institucional em que as diretrizes de segurança se sobrepõem à dimensão educativa, revelando uma concepção que trata a escola como uma extensão do aparato de vigilância. A ausência de uma formação específica, crítica e aprofundada para o contexto da prisão deixa os educadores desamparados diante das complexidades que envolvem o ensino nesse espaço, exigindo que construam suas práticas a partir da improvisação e da tentativa e erro.

Ainda que, pontualmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha sido mencionada na formação inicial, os relatos apontam que faltaram orientações pedagógicas direcionadas às especificidades da docência no cárcere. Diante disso, buscamos compreender, a partir dos depoimentos dos professores, como essa lacuna formativa impacta (ou não) as estratégias metodológicas utilizadas no cotidiano e na construção das primeiras práticas pedagógicas no sistema prisional.

Ao serem questionados sobre as metodologias utilizadas para a elaboração da primeira aula na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, surgiram os seguintes depoimentos:

A metodologia foi apresentação, eu me apresentar, eles se apresentarem dizer de onde eles eram, e se eles tinham família. Era o máximo, não dava para ir muito além. Daí pedi para eles escreverem um texto, para os que eram alfabetizados, que eu tinha uns quatro que não eram alfabetizados, não sabiam nada, não conheciam nenhum alfabeto. Era para escrever um texto sobre o que eles esperavam de como seria as aulas, o que eles buscavam ali, se eles estavam ali só para ganhar a diminuição de pena. (P2).

O P7 relata que, em seu primeiro contato com a docência no sistema prisional, partiu do pressuposto de que a metodologia mais adequada seria a transmissão oral de conteúdos, adotando um modelo tradicional de ensino centrado na fala do professor. No entanto, com o tempo, percebeu que essa abordagem não era suficiente para atender às especificidades daquele contexto educacional:

A gente não sabe muito bem o que que a gente vai encontrar, e aí no primeiro momento eu cheguei com a guarda alta, né? com algumas ideias para as aulas e elas iam muito no sentido tradicional. Eu falando as coisas e eles ouvindo, até porque era o que eu imaginava que seria cobrado. Eu falo isso sempre no passado porque ao longo do ano eu fui percebendo o que eu podia; o que eu não podia; o que era mais interessante. Fui entendendo aqueles alunos que estavam na sala que diziam gostar, mas nos primeiros dias, nas primeiras aulas foram sempre seguindo esse padrão mais tradicional, mas eventualmente foi mudando para outras metodologias. (P7).

A seguir o P7, aborda sobre a necessidade de flexibilizar tanto o conteúdo quanto as suas metodologias, que são atravessadas pelo encurtamento de tempo das aulas.

Primeiro, tem que flexibilizar o conteúdo. A carga horária é um pouco menor, então você tem que adaptar seu conteúdo, flexibilizar, porque com o tempo menor você não conseguiria passar todo o conteúdo, por exemplo, que conseguiria na escola regular, mas isso sem prejuízo da aprendizagem dos alunos. Então você flexibiliza o conteúdo para que caiba naquele tempo que você tem. Mas aí o seu plano de aula é avaliado constantemente. Então tem que pegar... ou seja, você bota no plano, você posta no professor online, que é um sistema do estado. Você vai dar aula, faz o plano e coloca lá. Você posta o que botou no plano. Você tem que dar aquele conteúdo que você botou, tem que dar. Então não adianta encher o plano de conteúdo, botar muito assunto e o tempo não ser suficiente para você conseguir passar todo aquele conteúdo que está no plano. Então não adianta. (P6)

Através do depoimento do professor (P6) observa-se que a flexibilização dos conteúdos se insere em um campo de tensionamento, pois o professor precisa dar conta das burocracias do sistema (Professor Online)⁶ articulando com as necessidades específicas do sistema prisional. Apesar do professor afirmar que “isso sem prejuízo da aprendizagem do aluno”, é perceptível que a redução da carga horária das disciplinas fragmentam os conteúdos, pois o professor precisa limitá-los, com isso os alunos não têm acesso ao conteúdo de forma ampla, essa redução implica diretamente na construção do processo de ensino aprendizagem. O excerto do depoimento do professor demonstra a adaptação compulsória, que destaca a docência como um campo de negociação constante entre autonomia e regulação.

Contudo, ao longo do tempo, foram se consolidando outras compreensões sobre as necessidades dos estudantes e sobre a importância de adequar as práticas pedagógicas ao contexto da prisão. A escuta atenta e a observação do cotidiano permitiram aos professores ajustarem suas metodologias para além do modelo expositivo. Nesse sentido, o P5 relata ter adotado uma avaliação diagnóstica como ponto de partida para o planejamento de suas aulas:

⁶ Ferramenta on-line de acesso aos registros escolares do professor do estado de Santa Catarina.

As minhas aulas sempre começam com uma operação diagnóstica, para saber o que eles sabem, até onde eles vão. A gente trabalha com linguagem, eu sempre acabo fazendo uma produção de texto no primeiro dia de aula para saber como é estão o nível de escrita deles. (P5).

A escolha por uma avaliação diagnóstica revela uma prática docente pautada no reconhecimento das trajetórias escolares dos alunos e na tentativa de propor um ensino mais coerente com a realidade vivenciada por eles. Tal iniciativa demonstra sensibilidade pedagógica e a valorização do processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva e situada.

Partindo para o terceiro bloco do questionário, intitulado “Conhecimento das legislações”, a próxima pergunta teve como objetivo compreender o quanto os professores conhecem as legislações nacionais que regulamentam a educação em espaços de privação de liberdade. As respostas apontaram uma certa defasagem de abordagem da Educação de Jovens e Adultos. A fala do P2 sintetiza essa lacuna:

Eu não conhecia. Ano passado eu fiz um trabalho para apresentar a educação prisional na semana acadêmica de matemática e da Unesc, e aí eu fui atrás de biografia e numa dessas fui orientado a consultar o plano de educação para o sistema prisional que tem em Santa Catarina e tem em alguns estados. E aí lá estabelece a questão de remição, de contratação dos professores, do funcionamento da escola, e até um panorama histórico de como surgiu. Na BNCC e nos documentos tradicionais da educação não fala nada, talvez fale um pouquinho da EJA, mas de forma mais abrangente. (P7).

O professor (P7) conta sobre o seu desconhecimento sobre as legislações nacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que apesar de já estar inserido no sistema prisional foi a partir de uma apresentação no evento da semana acadêmica do curso de matemática na Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC) que o professor teve contato com o PEEP/SC, que aborda sobre o histórico e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional. O professor ainda aponta sobre documentos bases como a BNCC e em outros documentos norteadores da educação não abordar de forma mais específica. O contato com o documento não partiu por indicação durante as formações do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) e sim de uma busca autônoma do professor.

O professor (P1), evidencia o desconhecimento das legislações para a educação no sistema prisional:

A única legislação que a gente usa que é comum a educação básica é a BNCC ou um pouco da LDB, né? mas principalmente a BNCC para que quando a gente fosse montar os nossos planos tanto anuais quanto mensal ou quinzenal em alguns casos, a gente ter uma base de como seguir isso, mas eu não tive a oportunidade ou não fui

atrás de informações complementares na legislação para a Educação Jovens e Adultos. Eu segui a BNCC como se tivesse fazendo um programa de educação básica comum, e aí dentro da sala de aula foi implementado uma modificação, uma adaptação para esses alunos que não tem ainda tanta informação como na educação comum e aí foi adaptado algum material. (P1)

As falas acima dos professores evidenciam o conhecimento superficial sobre as legislações educacionais para o sistema prisional, demonstrando a fragilidade na formação e na orientação ofertada aos docentes que atuam nesse contexto. A ausência de orientações claras e específicas para a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional, cria condições para os professores utilizem as abordagens do ensino regular, mesmo a Educação de Jovens e Adultos obtendo outras configurações e singularidades educacionais.

Eu não consegui perceber como elas são aplicadas, eu senti falta porque a gente fica muito à mercê a Deus dará, a gente não tem muita ajuda das coordenações, e a gente acaba atuando como a gente atua na sala de aula comum no nosso dia a dia, né? O que muda ali é o ambiente apenas. Então como eu falei, houve sim uma adaptação da legislação para que fosse colocado nos planos e depois é essa adaptação estivesse em sala de aula também, mas eu senti falta assim de saber como é que se aplica a legislação de educação de Jovens e Adultos lá dentro, né? tudo bem que eu poderia ter ido atrás, mas não fiz e senti falta disso mesmo. Eu levei como se fosse uma educação básica comum de uma escola comum de alunos que não fazem parte do sistema prisional. (P1)

A fala do professor (P1) demonstra a falta de orientações nos documentos oficiais da educação que direcionam conteúdos, abordagens, currículo, ainda inclui no seu depoimento a ausência de respaldo pedagógico por parte das coordenações educacionais, ou seja, o Centro de Educação de Jovens e Adultos. A falta de orientações específicas aparece na fala do professor ao reportar que “a gente fica muito à mercê a Deus dará” que demonstra a sensação de abandono por parte da gestão. Tal fato compromete o direito à educação e escancara a precariedade estrutural que atravessa a atuação docente nas prisões.

A seguir o questionário previamente produzido, surgiu a indagação sobre quais são os principais desafios enfrentados para implementar as legislações educacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A pergunta objetivou compreender os obstáculos que dificultam a aplicação das normativas legais na educação do cárcere na visão dos docentes.

É o que pode ser usado dentro do sistema, né? e como a gente deve lidar com os com os presos, porque muita coisa que está na legislação não é possível aplicar dentro de um ambiente como um sistema prisional, pelo fato do espaço não ser um ambiente acolhedor, não ser um ambiente que possui materiais necessários ou materiais suficientes. Confesso também que é um ambiente que já acaba gerando um clima ruim, para mim foi assim, um ambiente pesado. Então a dificuldade foi pelo ambiente, foi pelos materiais que não eram suficientes e muitas vezes nem todos os alunos estavam lá, os alunos faltavam muito e então esses desafios eram constantes

durante as semanas que eu estive lá implementação de políticas educacionais em ambientes prisionais? (P1)

O P1 aponta as barreiras estruturais, institucionais e específicas que impedem a implementação concreta das legislações voltadas à Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade. Apesar do professor indicar em outros momentos que se utilizou do currículo do Ensino Regular nas suas aulas do sistema prisional como estratégia pedagógica diante da ausência de direcionamentos específicos, currículo, formação para o contexto prisional.

Eu acho que a resistência da sociedade,. Porque como eu te falei lá no início, a questão do preconceito a resistência da sociedade, mas os agentes penitenciários eles não gostam de professores, então assim a gente era muito julgada, a gente era muito maltratado, tinha uns que não, tinha uns que eram bem legais, mas aí tinha uns que não faziam questão nenhuma da gente estar ali. Então a questão da resistência da sociedade isso com certeza dificulta muito. Eu falo até porque quando eu iniciei, eu sou casado há 18 anos né, e o meu marido não queria, não deixava de jeito nenhum não queria deixar eu ir pra lá de jeito nenhum. Eu sou uma pessoa que eu tenho uma determinação da vida que eu bato o pé. Depois que eu dei aula lá, ele tem uma outra visão, porque eu chegava em casa e contava. A sociedade dificulta bastante essa questão, é uma pena porque poderia estar bem avançado. (P2)

A professora (P2) manifesta o preconceito social em relação ao sistema prisional e aos profissionais que trabalham nesse espaço como o principal fator para a destituição do processo educativo, e com isso ausências de políticas públicas para a educação no sistema prisional. Além do mais, a professora enfatiza que essa visão preconceituosa e que carrega estigmas violentos em relação aos sujeitos privados de liberdade está presente na própria instituição do sistema prisional com os agentes penitenciários, que em determinadas situações vivenciadas pela professora demonstraram demonstraram hostilidade e desvalorização em relação à figura da professora.

A professora (P2) aponta sobre o preconceito social estar presente nas suas relações próximas ao apontar que seu marido possuía uma certa aversão a escolha dela de atuar como professora no sistema prisional, demonstrando como os estigmas estão enraizados na sociedade e presentes no cotidiano. Apesar da repulsa inicial por parte do marido, a professora conta que adentrou ao sistema prisional e a partir de suas vivências naquele ambiente, ela aponta que rompeu de alguma forma com o preconceito que tinha.

A próxima questão a ser respondida era com base na experiência dos professores e professoras, quais as mudanças que sugerem para as legislações e normativas que regulamentam a educação em espaços de privação de liberdade?

Eu tentaria deixar o ambiente um pouco mais leve. Por mais que os alunos que estão nas aulas sejam aqueles que estão com bom comportamento, que realmente estão querendo sair dali o mais rápido possível e com conhecimento, eu acho que um espaço mais acolhedor no momento da aula seria interessante, para que a gente tivesse um aproveitamento melhor do que o professor está passando. Outra coisa são essas normativas. Eu mudaria. Colocaria talvez um agente dentro da sala de aula, de maneira a trazer mais segurança. Mas por que eu digo isso? Porque assim, a gente poderia levar outros materiais para a sala de aula. O que era permitido era apenas caderno, lápis, borracha, uma régua, ou lápis de cor, né? Essas coisas assim, mais básicas. Então, para que a gente pudesse estar levando um material diferente, talvez criar um ambiente que seja seguro para o professor levar esses materiais, né? Eu, como eu falei, creio que talvez colocando um agente ou do lado de fora da porta ou lá de dentro criar um mecanismo de segurança para que esses materiais que vão ser usados não possam ser usados pelos alunos de maneira a trazer riscos, né? Mas eu percebo, assim, também, que seria interessante que todos os dois tanto a penitenciária quanto o presídio deveria ser colocada a grade, né, para separar o professor do aluno. No Presídio Santa Augusta não existe essa grade, só na penitenciária. Então, por mais que os alunos, pelo que eu vi ali, não tinham o interesse de fazer mal, né? Eles demonstravam, né, respeito, muito respeito. Mas nunca se sabe, né? Então, é um desafio. (P1)

O professor (P1) aponta sobre a necessidade de repensar a educação no sistema prisional, visando a possibilidade de um processo educacional mais democrático e com qualidade. O professor aponta que apesar dos alunos que estão nas salas de aulas serem os sujeitos com “bom comportamento”, é necessário ter um espaço acolhedor. Esse fator demonstra que as práticas educacionais e sua qualidade não depende apenas da qualificação do professor e da pretensão do aluno, mas de outros fatores que vão além dessas questões, e que implicam em ausências como orientações, currículo e diretrizes educacionais claras e específicas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional. O que podemos observar em relação à infraestrutura através do depoimento do P1 é que o espaço também não é neutro e acompanha as orientações e diretrizes.

Apesar do depoente expor a necessidade de um ambiente mais acolhedor e uma mudança na relação aluno e docente, indica sobre a importância de colocar grades para separar os alunos do professor, mesmo evidenciando que esses alunos tenham um comportamento considerado regulado. Logo observa-se ambiguidade na fala do professor e que em outro momento aponta sobre a necessidade de um agente prisional dentro da sala de aula para que se tenha a possibilidade de ampliar os materiais didáticos que podem adentrar nas salas de aulas do sistema prisional. Demonstrando que apesar do professor em alguns momentos achar hostil as regulações do sistema prisional, ainda assim almeja mais regulação e vigilância dentro da sala de aula. Evidenciando que apesar do sistema prisional ser um ambiente regulador que limita o acesso aos materiais didáticos, que impede sua autonomia

como professor, que delimita suas metodologias e didáticas, ainda assim o professor barganha sua autonomia da sala de aula para ter a figura de um agente penitenciário vigiando sua sala de aula. Esse fator demonstra que as práticas prisionais estão enraizadas nas nossas relações sociais.

Acho que deveriam mudar essas legislações. Eu acho que as aulas, por exemplo, deviam ser mais frequentes. O nosso tempo com os alunos também não é... No caso, tipo assim, “ai, reprovou, não pode fazer aquele mês.” Eu acho que deveria ter mais encontros, porque esse tempo que eles ficam tanto nas aulas de português quanto no tempo de resenha não é suficiente pra eles aprenderem alguma coisa, sabe? Eles continuam tendo os mesmos erros, principalmente os mesmos erros de interpretação. Os alunos que eram muito ruins na escrita continuam ruins agora em outro momento. Então, acho que falta ter um pouco mais de tempo com eles, porque parece que o pessoal só bota essas aulas ou esses projetos só para dizer que faz, assim. Não parece que é realmente para tentar melhorar essa questão educacional deles. (P3)

A professora (P3) revela a insuficiência do tempo de aula como um problema, inclusive para o método avaliativo do projeto Despertar pela leitura, que é insuficiente para promover avanços no desenvolvimento dos alunos, principalmente em questões de interpretação de texto e escrita. Tendo em vista que esses alunos passam pelo processo avaliativo da resenha mensalmente, seria necessário abrir espaços para discutir sobre a estrutura de uma resenha, apresentação de modelos e atividades que envolvam interpretação de texto, para que os alunos possam ter de fato um processo pedagógico estruturado e que trabalhe os erros comuns na escrita da resenha.

A depoente faz uma crítica à estrutura do projeto Despertar pela Leitura, segundo a professora, essas iniciativas educacionais para o contexto do sistema prisional parecem ter sua existência atribuída para demonstrar formalmente a presença de programas educacionais do que de fato apresentar políticas públicas educacionais para o setor prisional.

A questão de ter uma base curricular, principalmente deveria ter. A questão da formação, preparar melhor esse professor para atuar lá e preparar o professor para o que pode vir. Eles focam muito na questão de segurança, Eles falam: não vai trabalhar de salto porque não tem como correr e se dá uma rebelião, mas e o psicológico da gente? Mexe muito, muito! porque como eu falei tem a questão do nosso preconceito, né? então tu olhar para um aluno daquele saber que ele estuprou uma criança por exemplo, que é um crime bárbaro e tu vê ele se tremendo, se tremendo de tanto que apanhou ali dentro e tu não poder acolher, não poder falar com ele não poder dar um abraço, porque a gente não pode encostar neles. (P2)

A professora (P2) indica que deveria ter formações para preparar o professor para atuar no sistema prisional, pois as orientações se baseiam mais em questões institucionais de

segurança, pouco se aborda para as orientações pedagógicas. A professora evidencia a importância de uma base curricular específica para a Educação de Jovens e Adultos que possibilite referências concretas para o trabalho pedagógico dentro do sistema prisional.

A próxima pergunta foi gerada a fim de compreender a vivência do professor no sistema prisional e seus entraves em relação às práticas pedagógicas, para isso surgiu a seguinte questão para buscando analisar se os professores acreditam que as ausências de normativas educacionais específicas para a educação de jovens e adultos pro sistema prisional, trouxe uma certa liberdade para a construção das metodologias ou lhe limitou para construir suas metodologias de forma adequada?

Eu acredito que ela seja flexível, sim. Você pode adaptar o planejamento para aquela realidade. Não é fácil fazer toda essa adaptação, mas é possível. As diretrizes são bastante vagas, e, especificamente, quase inexistentes. Fala-se muito pouco sobre como trabalhar com elas. Apesar disso, dão essa liberdade, por exemplo, no uso das tecnologias, conforme o contexto. Mas, por outro lado, deixam o professor no escuro. Se houvesse algo que orientasse, dizendo: ‘aqui a gente faz assim, segue esse caminho’, acho que tudo seria muito mais fácil. Até porque, por exemplo, existe um certo rodízio no sistema prisional: são vários ACTs que atuam ali. Então, se você tem uma legislação ou uma diretriz que mostre um caminho, isso garante continuidade. Porque, se não for assim, cada professor faz do seu jeito. Eu mesma falo muito do meu trabalho, monto minhas aulas de acordo com o que penso. Aí vem outro professor, que pensa diferente, age de outra forma, e isso pode causar uma tremenda bagunça. Por isso, acho que seria necessário, sim, ter algo que orientasse, que dissesse: ‘siga por aqui’. Assim, teríamos continuidade e, consequentemente, um bom resultado lá na frente. A educação pode, sim, se organizar melhor.” (P8)

O depoimento da professora (P8) contribui com uma importante revelação para analisar os desafios enfrentados para a implementação de práticas pedagógicas no sistema prisional. A professora apresenta a dualidade que a ausência de normativas educacionais específicas causa aos professores, enquanto reconhece que flexibilidade das diretrizes permite adaptar os conteúdos e metodologias, por outro lado, faz uma denúncia acerca da fragilidade que essa liberdade proporciona diante das ausências de orientações concretas.

A professora aponta sobre um elemento que marca o processo educacional dentro da prisão, a descontinuidade, que leva a precarização do ensino atrelada a anulação de normativas educacionais para a Educação de Jovens e adultos, pois segundo a P8, grande parte dos docentes são admitidos em caráter temporário, ou seja, ao final de cada contrato outro professor é inserido nesse contexto educativo sem nenhum respaldo ou orientações específicas. Segundo a professora, essa questão se apresenta como problema, pois diante da ausência de normativas abre espaço para que cada professor possa atuar conforme suas perspectivas educacionais e seus repertórios.

A fala da professora contrasta com as análises realizadas na primeira parte deste trabalho acerca dos documentos que abordam as diretrizes, resoluções, LDB E BNCC, onde observa-se que apesar da existência de normativas que apontam sobre a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional ser um direito. No entanto, esses documentos apresentam certa variação para abordagens conforme os estados e as unidades prisionais, demonstrando a necessidade de normativas específicas que abranjam o território nacional, para a educação no cárcere, e que apresentem continuidade metodológica aos professores desse sistema. A seguir o depoimento abaixo dos professores apontam sobre essa liberdade está atrelada a precarização e acúmulo de funções dos professores, aponta que:

Eu me senti livre, assim, e eu até gosto disso, porque eu monto o próprio material didático, né? E aí coloco aquilo que eu vejo que realmente cabe para eles, num curto período de tempo que eles têm comigo. Mas aí eu consigo fazer um... é... enxugar bastante o que o material, o conteúdo que diz respeito ao ano que eles estão. E assim, eu consigo ficar bem livre para trabalhar da minha maneira, né? Porém, eu percebo que seria legal e é necessário também que eles tivessem realmente um material didático adaptado para eles, né? Um material mais curto, mais lúdico, com um conteúdo mais resumido, para que seja possível realmente aproveitar todo esse tempo que os professores têm lá dentro, pra ensinar o máximo, pra colocar na cabeça deles o máximo que a gente consiga. Nem que seja o básico, né? Então, o material didático é adaptado para eles. Eu percebo, sim, que seria interessante ter. E como não tem, eu fazia minhas adaptações. Eu pegava o tema do conteúdo ali, né, e montava o material didático para eles impresso, ou copiava no quadro, né? Mas geralmente era impresso. E aí a gente trabalhava em cima dessas impressões, contextos, atividades, ou montando alguns trabalhos. (P1)

Então eu vou falar pra mim que eu acho que depende muito de cada professor, eu acho que se tivesse uma base seria muito importante, porque a gente cai de paraquedas lá dentro, a gente não sabe o que fazer. Eu não acredito que dificultou, porque eu tive uma certa liberdade para escolher os conteúdos, para orientar eles, por exemplo eu tinha um aluno que não é alfabetizado, então eu levava o material diferente. Então eu tive um pouco de Liberdade sobre isso, mas uma base seria importante porque querendo é importante para ter uma orientação pra onde tu começar, por onde ir. (P2)

Os docentes apontam sobre se sentir livre na sua atuação no sistema prisional, o que possibilitou construir seu próprio material didático adaptado conforme a realidade dos alunos do sistema prisional. Embora os professores apresentem a ideia de liberdade acerca da construção das metodologias das suas aulas, é evidente que recai sobre o professor o trabalho de analisar, adaptar e construir toda sua prática pedagógica, expondo a precariedade do trabalho docente. O que se apresenta na fala dos professores é a necessidade urgente de políticas públicas para a educação no sistema prisional nacional, para que com os recursos financeiros adequados, seja possível para além de construir diretrizes específicas, possibilitar

também materiais didáticos e formação continuada aos professores, com a inclusão daqueles profissionais que estão presentes no sistema prisional.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como as diretrizes pedagógicas que orientam o processo educacional em prisões influenciam a prática profissional de professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços de privação de liberdade no extremo sul de Santa Catarina. Ao longo do trabalho, buscou-se compreender em que medida as normativas nacionais e estaduais são efetivamente incorporadas ao cotidiano pedagógico e quais limites estruturais, institucionais e políticos condicionam essa implementação. A partir da análise documental e das entrevistas realizadas com docentes que vivenciaram a prática educativa no cárcere, foi possível identificar um conjunto de problemáticas recorrentes, bem como resultados que evidenciam tanto os limites quanto as possibilidades da educação prisional no contexto investigado.

Os dados analisados permitem afirmar que existe um descompasso significativo entre o que está previsto nas legislações e diretrizes educacionais e a realidade concreta das unidades prisionais. Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal relativamente avançado no que se refere ao reconhecimento da educação como direito das pessoas privadas de liberdade, expresso na Constituição Federal, na Lei de Execução Penal, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões e nos planos estaduais, a efetivação desse direito permanece marcada pela precariedade e pela descontinuidade. As normativas, em muitos casos, operam mais como instrumentos formais do que como políticas efetivamente implementadas, revelando limites estruturais que atravessam a organização do sistema prisional e educacional.

Uma das principais problemáticas evidenciadas pela pesquisa refere-se à ausência de diretrizes curriculares específicas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional. Os professores e professoras entrevistados relataram que, na prática, o trabalho pedagógico é orientado por currículos pensados para a EJA regular, o que desconsidera as especificidades do cárcere, tais como a rotatividade dos estudantes, as restrições de tempo, os limites impostos pela lógica da segurança e as trajetórias escolares profundamente marcadas pela exclusão social. Essa lacuna curricular resulta em práticas frequentemente improvisadas, baseadas mais na experiência individual dos docentes do que em orientações institucionais consistentes.

A escassez de materiais didáticos adequados constitui outra problemática central apontada pelos participantes da pesquisa. As entrevistas revelam que a falta de recursos pedagógicos diversificados e acesso a tecnologias educacionais compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, os docentes recorrem a materiais produzidos por conta própria ou adaptam conteúdos pensados para outros contextos, o que amplia a sobrecarga de trabalho e evidencia a ausência de políticas públicas voltadas à garantia de condições mínimas para o exercício da docência no sistema prisional.

Além disso, a precariedade dos espaços físicos destinados às atividades educacionais aparece como um fator limitante recorrente. Salas improvisadas, ambientes inadequados, ausência de bibliotecas estruturadas e interrupções constantes das aulas em função de questões disciplinares e de segurança são elementos que atravessam o cotidiano docente e interferem diretamente na continuidade das práticas pedagógicas. Esses fatores reforçam a

percepção de que, no interior das unidades prisionais, a lógica da segurança se sobrepõe à lógica educativa, relegando a educação a um lugar secundário dentro da instituição.

A instabilidade contratual dos professores, especialmente daqueles vinculados ao regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT), também se apresenta como uma problemática estrutural relevante. A rotatividade de profissionais, a ausência de formação continuada específica para a atuação no cárcere e a descontinuidade dos projetos pedagógicos fragilizam a consolidação de uma proposta educacional consistente e de longo prazo. Essa situação impacta não apenas os docentes, que vivenciam insegurança profissional e desgaste emocional, mas também os estudantes privados de liberdade, que têm seus percursos educacionais frequentemente interrompidos.

Outro aspecto relevante identificado pela pesquisa diz respeito às relações de poder presentes no cotidiano prisional. As entrevistas evidenciam que as decisões relacionadas à organização das atividades escolares, ao acesso dos estudantes às salas de aula e à permanência dos projetos educativos estão, muitas vezes, subordinadas às determinações da administração penitenciária. Essa dinâmica limita a autonomia pedagógica dos docentes e evidencia as tensões entre os sistemas educacional e prisional, que operam a partir de lógicas distintas e, por vezes, conflitantes.

Apesar desse conjunto de limites e adversidades, os resultados da pesquisa também revelam a existência de práticas de resistência e compromisso ético por parte dos professores e professoras que atuam no sistema prisional. Mesmo diante da precariedade estrutural, da ausência de diretrizes claras e das restrições institucionais, os docentes constroem estratégias próprias para garantir o direito à educação, buscando estabelecer vínculos com os estudantes, adaptar conteúdos à realidade vivida no cárcere e atribuir sentido ao processo educativo. Essas práticas evidenciam que a educação prisional não se resume a um instrumento de controle, mas pode se constituir como espaço de escuta, reflexão crítica e afirmação da dignidade humana. Nesse sentido, a pesquisa confirma que a escola no cárcere é um espaço atravessado por contradições. Ao mesmo tempo em que está inserida em uma instituição historicamente marcada pela punição e pela exclusão, ela também se apresenta como uma possibilidade de ruptura com trajetórias de negação de direitos. A atuação docente, nesse contexto, assume um caráter político e ético, na medida em que desafia a lógica punitivista e reafirma a educação como direito social fundamental.

Os resultados finais deste estudo indicam que a efetivação das diretrizes pedagógicas para a educação em prisões exige mais do que a existência de marcos legais. É imprescindível

que haja investimento contínuo em políticas públicas estruturantes, que garantam condições materiais, curriculares e humanas para o desenvolvimento de práticas educativas consistentes. Isso inclui a elaboração de currículos específicos para a EJA prisional, a oferta de formação continuada para docentes, a valorização profissional, a melhoria da infraestrutura escolar e a articulação efetiva entre os órgãos responsáveis pela educação e pela administração prisional.

A pesquisa também evidencia a necessidade de compreender a educação em prisões como parte de um projeto mais amplo de justiça social e redução das desigualdades. Ao dialogar com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades), o estudo reforça que a garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade é condição fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Destaca-se que este trabalho não esgota as possibilidades de análise sobre a temática da educação prisional, mas contribui para o fortalecimento do debate acadêmico e político acerca dos direitos educacionais de sujeitos historicamente marginalizados. Ao abrir espaços de discussões com os professores e professoras que atuam no cárcere, a pesquisa reafirma a importância de considerar as experiências concretas dos sujeitos na avaliação das políticas públicas. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras pesquisas, bem como contribuir para a formulação de ações e políticas comprometidas com a efetivação do direito à educação em espaços de privação de liberdade.

Por fim, entende-se que a educação em espaços de privação de liberdade deve ser pensada como parte de um projeto societário comprometido com os direitos humanos, a justiça social e a redução das desigualdades. A escola no cárcere, apesar de suas limitações, constitui um espaço potencial de resistência às lógicas de exclusão que historicamente marcaram o sistema penal. Ao reconhecer e valorizar o trabalho dos professores e professoras que atuam nesses contextos, esta pesquisa reafirma a educação como prática transformadora e como direito inegociável, e sobretudo em contextos de privação de liberdade.

REFERÊNCIAS

BORTOLIN, Marciano. **Acervo da Biblioteca Central da Unesc**. 2022. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/blog/index/533>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DANNER, Fernando. **O sentido da biopolítica em Michel Foucault**. Revista Estudos Filosóficos, São João del-Rei, v. 1, n. 4, p. 143–157, jan. 2010.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 1ª ed. São Paulo: Sueli Carneiro- Pólen, 2019.

ARAÚJO, G. C. C. DE; SILVA, L. R. B. DA; SENA, L. C. DA P. E S. **A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental**. Linhas Críticas, v. 26, p.

BENAGLIA, Anderson Marzinhowsky; HELLER, Barbara. **Prisão intelectual: a censura do Estado em livros que compõem projetos de remição de pena**. ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura, v. 8, n. 1, e899, 2022.

BLOCH, March. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BOIAGO, D.L. **Políticas públicas internacionais e nacionais para a educação em estabelecimentos penais a partir de 1990**: Regulação social no contexto da crise estrutural do capital. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2013.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 12^a edição. Editora: Companhia das Letras. 2008.

BRASIL. **Código Penal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 03 Mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso e 07 Mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 02 Abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 16.861 de 28 de dezembro de 2015. **Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual**, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Disponível em: <http://leis.alexc.sc.gov.br/html/2015/16861_2015_Lei.html> Acesso em 01 Abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em 20 Fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 20 Mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN – junho de 2017**. Brasília: MJSP/DEPEN, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/gestao-e-cidadania/levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-infopen>.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf> Acesso em 30 de Mar. 2024

BRASIL. **Resolução nº 02, 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. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf> Acesso em 13 Mar. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994.** Estabelece regras mínimas para o tratamento de Presos no Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/senappen/pt-br/pt-br/composicao/cnpcc/resolucoes/1994/resolucao-no-14-de-11-de-novembro-de-1994.pdf/view>> Acesso 26 Fev. 2024.

BRASIL. Senado Notícias. **Lei que permite a condenado reduzir pena pelo estudo completa dez anos.** Fonte: Agência Senado. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/29/lei-que-permite-condenado-reduzir-pena-pelo-estudo-completa-dez-anos>> Acesso em 10 Mar. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF derruba prisão especial para pessoas com diploma de nível superior.** 2023. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504930&ori=1>> Acesso em 23 Fev. 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”.** Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições; Crocodilo, 2019.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** A Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

CABRAL, G; IFANGER, F. de Araújo; **Prisão, educação e pandemia:** reflexões sobre a educação no cárcere. Campinas: 2022.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação:** Educação nas Prisões Brasileiras. Assessora Suelaine Carneiro - São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. 116 p.

CARVALHO, Odair França de; GUIMARÃES, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural:** identidade, diretrizes legais e currículos. Revista Horizontes. 2013.

CARVALHO, Odair França de. **A educação que leva ao trabalho - O trabalho que leva à escola:** superando a dicotomia entre educação e trabalho. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 98, p. 79–97, abr. 2016. Disponível em: [link]. Acesso em: dia mês ano.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Território Catarinense**. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>> Acesso em 20 Abr. 2024.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: 2019. Disponível em: <<https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35>> Acesso 31 Mar. 2024.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC Nº 110, de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes operacionais da oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Santa Catarina, 2012.

CHIES, Luiz Antônio Bogo. **A capitalização do tempo social na prisão**: a remição no contexto das lutas de temporalização na pena privativa de liberdade. 2006. 292 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

COLARES, Leni Beatriz Correia; CHIES, Luiz Antônio Bogo. **Mulheres nas so(m)bras**: invisibilidade, reciclagem e dominação viril em presídios masculinamente mistos. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 21. 2010.

CORENZA, M.S. **Políticas Educacionais em Sistemas Prisionais**: Um quadro das iniciativas recentes no Brasil e na América do Sul. Dissertação (Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos). Rio de Janeiro, 2013.

DAVIS, Ângela. **Estão as Prisões Obsoletas ?**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de. **Encarceramento e educação prisional em tempos de neoliberalismo e conservadorismo no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 44, e268702, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: O Nascimento da Prisão. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRUPO EDUCAÇÃO NAS PRISÕES. **Diagnóstico de práticas de educação não formal no sistema prisional do Brasil**. São Paulo: Ação Educativa; Conectas Direitos Humanos; Unifesp; ITTC; Remição em Rede; DPU-SP; GEDUC/MP-SP, 2021. 94 p. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio_educnasprisoas-2M.pdf. Acesso em: 19 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: < <https://censo2022.ibge.gov.br/> > Acesso em 29 Mar. 2024.

JULIÃO, E. F. **Política pública de educação penitenciária: contribuição para o diagnóstico da experiência do Rio de Janeiro**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Escola na ou da prisão?** Cad. Cedes, Campinas, v.36, n. 98, p-25-42, jan-abr., 2016

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta, 2004. Edição atualizada e ampliada. São. Paulo: Saraiva, 1996.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras**. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós-1990**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 3, n. 2, p. 58-70, 2011.

MAEYER, M. D. Ter tempo não basta para que alguém se decida voltar a aprender. **EM ABERTO. Educação em Prisões**. Brasília: INEP, v. 24, n. 86, nov. p. 43-55, 2011.

NOMA, A. K. ; BOIAGO, Daiane L. **Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago, 2010.

ODAIR, GUIMARÃES. França, Selva. **A educação escolar prisional no Brasil sob ótica multicultural: identidade, diretrizes legais e currículos**. Horizontes, v. 31, n.2, p. 49-57, jul./dez.2013)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Escola da Prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?**. GT: Educação Popular / n.06. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-1943.pdf>> Acesso em 14 Abr. 2024.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. *Educação e Realidade*, v. 1, p. 51-69, 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em 21 Fev. 2024.

PAIXÃO, Jairo Antônio da; GUIMARÃES, Guilherme; SANCHES, Janaina Garcia. **O professor e a educação em unidades prisionais: desafios e possibilidades do trabalho docente por entre as grades**. Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 26, n. 50, set./dez. 2023.

PAIVA PEREIRA, M. **Vista do BANDIDO BOM É BANDIDO MORTO?** Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1439/1482>>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PAULO, F. DOS S.; COSTA, D. M. **Educação Popular**: articulações entre Paulo Freire, gestão democrática e Cidades Educadoras. Retratos da Escola, v. 16, n. 36, p. 737–755, 22 dez. 2022.

PENNA, M.G.O; GOMES, A.C.O. **O currículo em ação**: apontamentos sobre a prática docente em um estabelecimento penitenciário. In: JULIÃO, E. (org). Educação Para Jovens e Adultos Em Situação De Restrição E Privação De Liberdade: Questões, Avanços e Perspectivas. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013.

PEREIRA, Antônio. **Prática de EJA em prisões**: um Prometeu acorrentado? Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 23-55, maio-ago. 2022.

PERROT, Michele. **Os excluídos da história**: Operários, mulheres e prisioneiros; 4^a ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

PETERSEN, Silvia R. F; LOVATO, Bárbara H. **Introdução ao estudo da História**. Porto Alegre: Edição do Autor, 2013.

POLÍCIA PENAL DE SANTA CATARINA. **Santa Catarina tem 5,5 mil presos no projeto Despertar pela Leitura**. 2019. Disponível em: <<https://www.policiapenal.sc.gov.br/index.php/noticias/685-santa-catarina-tem-5-5-mil-presos-no-projeto-despertar-pela-leitura>> Acesso em 14 Mar. 2024.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio, Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, V. 2, n. 3, 1989.

RIBEIRO, M. E. **Processo educativo no cárcere**: Ressocialização X Remissão. Rev. brasil segurança pública. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 104-123, fev/mar 2023.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, set./dez. 2004

SANTA CATARINA. **Caderno de Recomposição de Aprendizagem**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em:

<https://estado.sc.gov.br/noticias/governo-de-santa-catarina-lanca-caderno-de-recomposicao-de-aprendizagem/>.

SANTA CATARINA. **Sistema de Identificação e Administração Penal (i-PEN)**. Estado de Santa Catarina.

SANT'ANNA, Marilene Antunes. **A imaginação do castigo**: discursos e práticas sobre a Casa de Correção do Rio de Janeiro/ Marilene Antunes Sant'Anna - Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS, 2010.

SCARFÓ, F. **A educação pública em prisões na América Latina**: garantia de uma igualdade substantiva. In: Educação em Prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, p. 107-137, 2009.

SILVA, Gabriel Santos da. **“A mão estendida ou o dedo apontado?”**: concepções de docentes sobre a escola da prisão. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. **Violência contra o professor nas representações sociais de docentes**. Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 333-354, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. (Local não informado) 2002.

TEIXEIRA, Silvana Mazzuquello. **A educação na compreensão de alunas-detentas de uma penitenciária do sul de Santa Catarina**. UNESC. Criciúma. 2022

TORRES, Cláudia Regina de Oliveira Vaz; SOUSA, Elizeu Clementino de. **A escola no cárcere**: narrativas de professoras sobre a docência. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 275–283, 2024.

TJSC. Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano estadual de educação em prisões 2016-2026**: educação, prisão e liberdade, diálogos possíveis / Org. Heloisa Helena Reis Cardenuto – Florianópolis: DIOESC, 2017. 92p.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. – Brasília : UNESCO, Governo japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

UNESCO; AECID; OEI. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO; AECID; OEI, 2009. 188 p. Tradução de: Educación en cárceles en América Latina: derecho, libertad y ciudadanía.

VIEIRA, E.D.L.G. A cultura da escola prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Perfil/Entrevistado (a)	Idade: Área de atuação: Data de início e fim de atuação na educação de jovens e adultos no sistema prisional: Presídio ou penitenciária que lecionou:
Trajetória de atuação	Qual motivação levou você a lecionar no sistema prisional da região de Criciúma?
	Qual o primeiro desafio que você encontrou no seu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional?
	Quando você entrou no sistema prisional como professor (a), você recebeu/participou de alguma forma de capacitação, orientação ou formação para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional?
	Quais metodologias você utilizou para elaborar sua primeira aula dentro na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional?
Conhecimento das Legislações	Quais legislações nacionais você conhece que regulamentam a educação em espaços de privação de liberdade?
	Como essas legislações são aplicadas nas práticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional?
Implementação das Políticas Educacionais:	Quais são os principais desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais em ambientes prisionais?
	De que maneira as normativas impactam o seu trabalho diário como docente em um espaço de privação de liberdade?
	Você acredita que as normativas atuais são flexíveis o suficiente para se adaptar às necessidades específicas do ambiente prisional?
Sugestões para Melhoria	Com base em sua experiência, quais mudanças você sugere nas legislações e normativas que regulamentam a educação em espaços de privação de liberdade?

Anexo A- Carta de aceite CEP



RESOLUÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/ Ministério da Saúde analisou o projeto abaixo:

Parecer n.º: 7.043.554 **CAAE:** 81595824.0.0000.0119

Pesquisador(a) Responsável: Ismael Gonçalves Alves

Pesquisador(a): VANESSA SANTOS VICENTE

Título: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO EXTREMO SUL DE SANTA CATARINA

Este projeto foi aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais. Todas e quaisquer alteração do Projeto deverá ser comunicada ao CEP. Os membros do CEP não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

Criciúma, 29 de agosto 2024.



Marco Antônio da Silva
Coordenador do CEP

Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – CEP: 88.806-000 – Criciúma / SC
Bloco R1 – Sala 109 | Fone (48) 3431 2606 | cep@unesc.net | www.unesc.net/cep
Horário de funcionamento do CEP: Segunda-feira das 13h às 17h, terça-feira do 12h30 às 16h30, quarta-feira das 14h às 18h, quinta-feira das 17h30 às 21h30 e sexta-feira das 8h às 12h