CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Marcio Roberto Antunes Ferreira

ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rio de Janeiro
2025

Marcio Roberto Antunes Ferreira

Além dos muros: perfil e anseios de mulheres privadas de liberdade participantes da educação de jovens e adultos em uma penitenciária no Rio de Janeiro e a formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Prof.ª Sheila da Silva Ferreira Arantes, D. Sc.
Prof. Jorge Eduardo Mansur Serzedello, D. Sc.

Rio de Janeiro
2025

F368a Ferreira, Marcio Roberto Antunes
Além dos muros: perfil e anseios de mulheres privadas de liberdade participantes da educação de jovens e adultos em uma penitenciária no rio de janeiro e a formação de professores / Marcio Roberto Antunes Ferreira; orientadores: Sheila da Silva Ferreira Arantes e Jorge Eduardo Mansur Serzedello. - Rio de Janeiro, 2025.
260 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1. Educação prisional. 2. Formação de professores. 3. Aprendizagem significativa, 4. Tecnologias digitais. 5. Mulheres privadas de liberdade. I. Arantes, Sheila da Silva Ferreira, prof. orient. II. Serzedello, Jorge Eduardo Mansur, prof. orient. III. Título.

CDD 301.412

MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA

ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
SHEILA DA SILVA FERREIRA ARANTES
Data: 21/03/2025 08:45:04-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Sheila da Silva Ferreira Arantes, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Ana Paula Legey de Siqueira, D. Sc. (UniCarioca)

Prof. Ronaldo Silva Melo, D. Sc. (UERJ)

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a um velho sonhador que, mesmo em tempos incertos, ousa acreditar na transformação pela educação. Que se debruça sobre práticas e narrativas, movido pelo desejo de partilhá-las com seus iguais. Assim, dedico a mim, como testemunha dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças ao apoio e incentivo de pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu marido, Paulo Alberto Antunes Ferreira pelo companheirismo, paciência e incentivo inabalável em cada etapa deste percurso. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse me dedicar a esta pesquisa com determinação e entusiasmo.

Aos meus pais, Heloisa Antunes Ferreira e Roberto Antunes Ferreira, com especial gratidão ao meu pai, que, por meio de sua atuação profissional nas unidades prisionais, sem perceber, despertou em mim um olhar mais humano e sensível para as vidas em privação de liberdade.

Sou profundamente grato aos meus professores da infância e colegial, que despertaram em mim o amor pelo conhecimento e plantaram as primeiras sementes da curiosidade intelectual que me trouxe até aqui. Da mesma forma, expresso minha gratidão aos meus professores atuais do mestrado, que, com sua dedicação e orientação, me ajudaram a amadurecer academicamente e a expandir meus horizontes.

Aos meus orientadores, Sheila Arantes e Jorge Mansur, agradeço imensamente pelo suporte, pela confiança e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa. Suas orientações foram fundamentais para a construção deste trabalho, e sua dedicação à ciência e à educação me inspiram a seguir sempre adiante.

Por fim, agradeço à minha escolha pessoal – aos caminhos que decidi trilhar, aos desafios que aceitei enfrentar e às oportunidades que escolhi abraçar. Cada decisão moldou meu percurso e me trouxe até este momento, reafirmando minha paixão pela educação e pela pesquisa.

A todos, meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

O crescimento do encarceramento feminino no Brasil evidencia desafios na educação prisional, marcada por desigualdades, escassez de recursos e métodos ultrapassados. É urgente repensar a educação dentro dos presídios, tornando-a mais acessível, humanizada e transformadora. Como hipótese, a implementação de uma abordagem educacional mais transformadora, baseada em uma visão holística e multidisciplinar, aliada ao uso de tecnologias digitais, pode atender melhor às necessidades dessas mulheres encarceradas, promovendo uma aprendizagem significativa e exploradora. Este estudo investiga uma unidade escolar dentro de uma penitenciária feminina no Rio de Janeiro, analisando como esses dados podem contribuir para a formação continuada de professores. O objetivo geral foi desenvolver uma metodologia que promova a conscientização ou, minimamente, a reflexão de professores, com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e exploratória, que envolveu 62 alunas da EJA prisional, traçando seu perfil sociodemográfico por meio de entrevistas e questionários, durante uma pesquisa preliminar exploratória. Com base nesses dados, foi desenvolvida uma sequência didática focada em direitos humanos e práticas pedagógicas integradoras, além de um *e-book*/cartilha digital para suporte docente. Após aprovação do Comitê de Ética (CEP), 57 professores participaram da formação continuada, e 37 deles avaliaram anonimamente os recursos tecnológicos e a estrutura didática. A conclusão aponta a necessidade de reformulação das práticas de ensino na educação prisional, destacando a importância de metodologias ativas e do uso de tecnologias digitais para potencializar o aprendizado e a reinserção social dessas mulheres encarceradas.

Palavras-chave: Educação Prisional, Formação de Professores, Aprendizagem Significativa, Tecnologias Digitais, Mulheres Privadas de Liberdade.

ABSTRACT

The growth of female incarceration in Brazil highlights challenges in prison education, marked by inequalities, resource shortages, and outdated methods. It is urgent to rethink education within prisons, making it more accessible, humanized, and transformative. The hypothesis is that implementing a more transformative educational approach, based on a holistic and multidisciplinary vision, combined with the use of digital technologies, can better meet the needs of these incarcerated women, promoting meaningful and exploratory learning.This study investigates a school unit within a women's penitentiary in Rio de Janeiro, analyzing how this data can contribute to the continuing education of teachers. The general objective was to develop a methodology that promotes teachers' awareness, or at least reflection, focusing on the principles of human rights and the construction of a more comprehensive human formation for working in prison education in Rio de Janeiro, using digital technologies. This is an action research study, with a qualitative and exploratory approach, involving 62 students from prison EJA (Youth and Adult Education), outlining their sociodemographic profile through interviews and questionnaires in a preliminary exploratory research. Based on this data, a didactic sequence was developed focusing on human rights and integrative pedagogical practices, as well as a digital e-book/guide for teacher support. After approval by the Ethics Committee/CEP, 57 teachers participated in the continuing education program, and 37 anonymously evaluated the technological resources and didactic structure. The conclusion highlights the need to reformulate teaching practices in prison education, emphasizing the importance of active methodologies and the use of digital technologies to enhance learning and the social reintegration of these incarcerated women.

Keywords: Prison Education, Teacher Training, Meaningful Learning, Digital Technologies, Incarcerated Women.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Fluxograma da sequência didática 69
Fluxograma 2 – Percurso metodológico 82

Figura 1 – Etapa de consciência – 1º dia da SD 145
Figura 2 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 1º dia da SD 145
Figura 3 – Atividade lúdica permeada por tecnologia digital – 1° dia da SD 146
Figura 4 – Aprender a aprender de forma significativa – 1° dia da SD 146
Figura 5 – Avalição lúdica – 1° dia da SD 147
Figura 6 – Técnica de *brainstorming* – 2° dia da SD 147
Figura 7 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 2° dia da SD 148
Figura 8 – Atividade lúdica permeada por tecnologia digital – 2° dia da SD 148
Figura 9 – Aprender a aprender de forma significativa – 2° dia da SD 149
Figura 10 – Avalição lúdica – 2° dia da SD 149
Figura 11 – Técnica de *brainstorming* – 3° dia da SD 150
Figura 12 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 3° dia da SD 150
Figura 13 – Atividade lúdica permeada por tecnologia digital – 3° dia da SD 151
Figura 14 – Aprender a aprender de forma significativa – 3° dia da SD 151
Figura 15 – Avalição lúdica – 3° dia da SD 151
Figura 16 – Ficha Catalográfica – Material Didático - *E-Book* 152
Figura 17 – Capa do material didático – *E-Book* 153
Figura 18 – Sumário do material didático – *E-Book* 154
Figura 19 – Lista do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil 159
Figura 20 – Dados do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil 159
Figura 21 – Lista de Apreciação do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil 160
Figura 22 – Histórico de tramitação da pesquisa na Plataforma Brasil 160
Figura 23 – Convite para inscrição da formação continuada 161
Figura 24 – Convite para inscrição da formação continuada 162
Figura 25 – Informações gerais sobre a formação continuada 162
Figura 26 – Formulário *online* de boas-vindas à Formação para Professores *Na* Educação Prisional: Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas Integradoras 164
Figura 27 – Contextualizando o sistema prisional e a sua trajetória evolutiva no Brasil 170

Figura 28 – Jogo da Forca – Wordwall.....171
Figura 29 – Avaliação do primeiro dia de formação – Kahoot!.....172
Figura 30 – Tela do Google Meet ao final do primeiro dia de formação.....172
Figura 31 – Técnica de *brainstorming*: o que entendem e anseiam por formação humana no contexto prisional?.....174
Figura 32 – Apresentação Mentimeter dos principais pensadores do século XX....175
Figura 33 – Enquete sobre as gerações presentes na formação.....176
Figura 34 – Alguns desafios enfrentados em contextos prisionais para cada geração abordada.....177
Figura 35 – Fixação dos conteúdos: geração *alpha* com base na proposta da aprendizagem significativa.....178
Figura 36 – Avaliação do segundo dia de formação – Kahoot!.....179
Figura 37 – Tela do Google Meet ao final do segundo dia de formação.....180
Figura 38 – O que vocês entendem por Direitos Humanos?.....181
Figura 39 – Definição de Direitos Humanos.....182
Figura 40 – A Constituição Federal Brasileira (1988).....183
Figura 41 – Jogo Caça-Palavras – Wordwall.....183
Figura 42 – Fixação dos conteúdos: atividade reflexiva e crítica.....184
Figura 43 – Avaliação do terceiro dia de formação – Kahoot!.....186

Quadro 1 – Perguntas da Pesquisa Exploratória Preliminar.....86
Quadro 2 – Repostas positivas à pergunta: histórico de violência.....94
Quadro 3 – Repostas positivas à pergunta: necessidades de reabilitação.....95
Quadro 4 – Repostas positivas à pergunta: contato com familiares e redes de apoio.....103
Quadro 5 – Repostas positivas à pergunta: já esteve em privação de liberdade anteriormente.....106
Quadro 6 – Por que cometeu a infração penal?.....107
Quadro 7 – Repostas positivas à pergunta: faria novamente?.....113
Quadro 8 – Repostas positivas à pergunta: você se sente culpada pela infração penal?.....115
Quadro 9 – Repostas positivas à pergunta: recebe itens de higiene pessoal?.....116
Quadro 10 – Repostas positivas à pergunta: doenças que requerem medicação contínua?.....118

Quadro 11 – Repostas positivas à pergunta: para doenças sexualmente transmissíveis 119
Quadro 12 – Repostas positivas à pergunta: doenças que necessitam de medicação controlada?.....120
Quadro 13 – Repostas positivas à pergunta: uso de medicamentos sem prescrição? 121
Quadro 14 – Repostas positivas à pergunta: histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes?.....122
Quadro 15 – Repostas positivas à pergunta: gosta de frequentar as aulas na instituição prisional? Por Quê?.....124
Quadro 16 – O que a motiva a frequentar as aulas?.....126
Quadro 17 – Qual é o seu objetivo ao participar das aulas?.....127
Quadro 18 – Já fez outros cursos na instituição prisional? 129
Quadro 19 – Planos após deixar a prisão? 131
Quadro 20 – Pretensão ao cumprir a pena? 135
Quadro 21 – Participação em Programas? 137
Quadro 22 – Repostas positivas à pergunta: casos de abuso, discriminação ou negligência? 140
Quadro 23 – Etapas de uma sequência didática, segundo Arantes (2024) 143
Quadro 24 – O que anseio encontrar na formação continuada?.....168
Quadro 25 – Percepção e compreensão dos cursistas em relação ao propósito da formação 188

Gráfico 1 – Local de residência antes da privação de liberdade 88
Gráfico 2 – Diversidade étnica dentro do contexto prisional.....89
Gráfico 3 – Tipo de moradia.....90
Gráfico 4 – Composição familiar 91
Gráfico 5 – Estado civil.....92
Gráfico 6 – Orientação sexual.....93
Gráfico 7 – Histórico de violência.....94
Gráfico 8 – Necessidades de reabilitação.....95
Gráfico 9 – Religião.....96
Gráfico 10 – Sua religião é respeitada na instituição prisional? 97
Gráfico 11 – Escolaridade.....98

Gráfico 12 – Tipo de instituição do último nível de escolaridade concluído 99
Gráfico 13 – Situação profissional antes da prisão 100
Gráfico 14 – Renda mensal aproximada 101
Gráfico 15 – Contato com familiares e redes de apoio.....102
Gráfico 16 – Tem acesso ao parlatório? 103
Gráfico 17 – Motivo da perda de liberdade 104
Gráfico 18 – Já esteve em privação de liberdade anteriormente? 105
Gráfico 19 – Tempo em privação de liberdade.....107
Gráfico 20 – Faria novamente? 113
Gráfico 21 – Você se sente culpada pela infração penal? 114
Gráfico 22 – Recebe itens de higiene pessoal? 116
Gráfico 23 – Doenças que requerem medicação contínua? 117
Gráfico 24 – Doenças Sexualmente Transmissíveis 119
Gráfico 25 – Doenças que necessitam de medicação controlada?.....120
Gráfico 26 – Uso de medicamentos sem prescrição? 121
Gráfico 27 – Histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes?.....122
Gráfico 28 – Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional?.....123
Gráfico 29 – Já fez outros cursos na instituição prisional?.....129
Gráfico 30 – Condições na instituição prisional – Escala Likert 133
Gráfico 31 – Assistência jurídica e defesa 134
Gráfico 32 – Assistência Social 135
Gráfico 33 – Casos de abuso, discriminação ou negligência? 139
Gráfico 34 – Concordância Com TCLE dos Cursistas 165
Gráfico 35 – Identificação dos cursistas 165
Gráfico 36 – Nível de formação dos cursistas 166
Gráfico 37 – Tempo de experiência em sala de aula dos cursistas 166
Gráfico 38 – Experiência dos cursistas 167
Gráfico 39 – Recurso digital utilizado para as aulas pelos cursistas 167
Gráfico 40 – Familiaridade com plataformas digitais pelos cursistas 168
Gráfico 41 – Percepção dos cursistas - Estrutura Didático-Pedagógica - Questões 01 a 05 187
Gráfico 42 – Percepção dos cursistas - Estrutura Didático-Pedagógica - Questões 07 a 19 191

Gráfico 43 – Percepção dos cursistas – Pontos positivos e pontos negativos da formação – Questão 20 192
Gráfico 44 – Percepção dos cursistas – Análise qualitativa das sugestões para a formação – Questão 21 194
Gráfico 45 – Percepção dos cursistas - Aplicabilidade, inovação e impacto - Questões 22 a 32 195
Gráfico 46 – Percepção dos cursistas - Abordagens pedagógicas da sequência didática - Questões 33 a 38 197
Gráfico 47 – Características importantes apresentadas na sequência didática 198
Gráfico 48 – Percepção dos cursistas - Recursos digitais da sequência didática - Questões 42 e 43 201
Gráfico 49 – Percepção dos cursistas – O uso dos recursos digitais da sequência didática 202
Gráfico 50 – Percepção dos cursistas - Recursos digitais da sequência didática - Questões 46 e 47 204
Gráfico 51 – Percepção dos cursistas - Aplicabilidade e impacto da sequência didática - Questões 48 e 52 206
Gráfico 52 – Percepção dos cursistas - Sobre tecnologia e educação na sequência didática - Questões 53 e 55 208
Gráfico 53 – Percepção dos cursistas - Inovação na sequência didática - Questões 56 e 58 209
Gráfico 54 – Experiência na formação de professores para educação prisional – Questão 59 211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

COESP – Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

DIESP – Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEP – Lei de Execução Penal

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

SEAP – Secretaria de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro

SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 19
1.1. Inquietação 19
1.2. Caracterização do Problema 21
1.3. Tecnologia na Educação 26
1.4. Relevância 30
1.5. Objetivos 31
1.5.1. Objetivo Geral 31
1.5.2. Objetivos Específicos 31
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 33
2.1. As Influências Culturais e Sociais no Desenvolvimento do Sistema Prisional 33
2.1.1. Influências Culturais e Punitivas do Período Colonial 33
2.1.2. Transição para o Império e Primeiras Reformas Punitivas 34
2.1.3. A Influência do Iluminismo e a Consolidação da Prisão como Punição Autônoma 35
2.1.4. Contexto Republicano e Reformas Educacionais no Sistema Prisional. 36
2.1.5. A Educação Prisional no Contexto de Direitos Humanos. 37
2.2. Formação de Professores para a Educação Prisional. 47
2.2.1. O Papel Transformador da Educação e da Formação Docente no Sistema Prisional. 48
2.2.2. Autonomia e Pensamento Crítico na Educação Prisional 50
2.2.3. Desafios e Perspectivas da Formação Docente para a Educação Prisional... 52
2.2.4. A Pedagogia Crítica e os Direitos Humanos na Educação Prisional. 53
2.2.5. Formação Humana Emancipatória e o Papel do Professor no Sistema Prisional. 56
2.3. Desigualdade Social e Educação: Desafios e Perspectivas no Contexto Prisional 58
2.4. Metodologias Ativas, Tecnologias e Aprendizagem Significativa na Educação Prisional 63
2.4.1. A Relevância das Metodologias Ativas e da Aprendizagem Significativa 65

2.4.2. A Utilização de Sequências Didáticas e *Frameworks* na Educação Prisional. 67
2.4.3. A Importância das Tecnologias Digitais na Educação Prisional 70
2.5. Políticas Públicas para a Educação Prisional 72
2.5.1. Estrutura e Organização do Espaço Físico, Administrativo e Pedagógico no Sistema Prisional 78
3. PERCURSO METODOLÓGICO 81
4. ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS 83
4.1. Pesquisa Exploratória Preliminar 83
4.1.1. Metodologia da Pesquisa Exploratória Preliminar 84
4.1.2. Descrição dos Dados da Pesquisa Exploratória Preliminar 86
4.1.3. Diagnóstico da Pesquisa Exploratória Preliminar 141
4.2. Construção do Material Didático Sequência Didática e do *E-Book* 142
4.2.1. Sequência Didática 144
4.2.2. Material Didático *E-book*. 152
4.2.3. Recursos Digitais Utilizados 154
4.3. Submissão do Projeto de Pesquisa ao CONEP/CEP. 158
4.4. Formação Continuada para Professores da Educação Prisional 161
4.4.1. Primeiro dia da Formação Continuada 169
4.4.2. Segundo dia da Formação Continuada 173
4.4.3. Terceiro dia da Formação Continuada 180
4.5. Avaliação do Material Didático e da Formação Continuada 186
4.5.1. Avaliação dos Recursos Tecnológicos e da Estrutura Didático-Pedagógica. 187
4.5.2. Aplicabilidade, Inovação e Impacto da Formação Continuada 195
4.5.3. Sequência Didática 196
4.5.4. Recursos Digitais Utilizados 201
4.5.5. Aplicabilidade e Impacto das Sequências Didáticas 205
4.5.6. Complexidade 207
4.5.7. Inovação 209
5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO 213
5.1. Análise e Discussão dos Dados Preliminares 213
5.2. Análise e Discussão dos Dados Obtidos nos Encontros *Online* 217

5.3. Análise e Discussão da Avaliação do Material Didático e da Formação Continuada 218
6. PUBLICAÇÕES E PREMIAÇÕES 225
6.1. Comunicações Orais 225
6.2. Premiações 225
7. CONCLUSÃO 226
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 228
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNAS 239
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR DAS ALUNAS 243
APÊNDICE C – FRAMEWORKS DAS SDS 249
APÊNDICE D – FICHA DE MATERIAL DIDÁTICO 267
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) CURSISTAS 271
ANEXO A – FRAMEWORK MODELO (ARANTES, 2024) 275
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 2/UERJ 277

1. INTRODUÇÃO

1.1. Inquietação

A proposta de pesquisa é motivada pela forte relação de simbiose entre a instituição pública de ensino, professores, família e o sistema prisional, que desempenharam papéis significativos em minha vida. Após muita reflexão sobre a escolha desse tema, comecei a considerar o que verdadeiramente me conecta a essa pesquisa e quais são seus principais motivos. Foi então, ao revisitar meu passado, que me deparei com eventos que explicam claramente minha motivação atual. São eles: a separação dos meus pais no final da década de oitenta; a ausência materna; o apoio afetivo de minha avó paterna; o intenso trabalho de meu pai como agente penitenciário no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro; e meu desenvolvimento e crescimento influenciados por todos os meus professores da rede pública de ensino municipal e estadual do Rio de Janeiro.

Após concluir minha licenciatura plena em Educação Física em 2005, comecei a projetar meu ideal de retribuir à sociedade todo o processo de crescimento pessoal e profissional ao qual fui submetido. Buscando sempre o caminho da educação, tomei posse em minha primeira matrícula no estado do Rio de Janeiro em fevereiro de 2008. Por três anos, estive lotado no município de Queimados. No entanto, em 2011, devido a um infarto do miocárdio do meu pai, solicitei remoção do município de Queimados para acompanhar sua saúde. Nesse momento, sem muitas opções de escolha, fui apresentado à antiga Coordenadoria de Escolas Socioeducativas e Prisionais (COESP), hoje Diretoria de Ensino de Escolas Socioeducativas e Prisionais (DIESP), e foi como voltar no tempo.

Novamente, agora adulto, formado e como professor licenciado e concursado, retornei ao complexo penitenciário de Gericinó, localizado na Zona Oeste carioca, no bairro de Bangu. Fui designado para lecionar em duas escolas prisionais, uma que atendia ao público masculino e outra ao feminino. Por ironia do destino, o presídio masculino era o mesmo que frequentava na infância para acompanhar meu pai em seu trabalho como agente penitenciário. Foi nesse momento que, como profissional idealista e ávido para contribuir socialmente de forma singular, conforme outrora contribuíram no meu passado, iniciei minha trajetória na educação prisional no estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente desafiado pela falta de um embasamento teórico e prático adequado, me senti em território desconhecido ao iniciar minha jornada como educador no ambiente prisional. Nesse contexto, confiei em meu instinto pessoal para guiar minhas decisões pedagógicas, experimentando diferentes abordagens e me ajustando conforme necessário. Gradualmente, percebi que os conteúdos que abordavam aspectos afetivos e pessoais eram mais apreciados e mais bem recebidos pelos alunos. A partir dessa constatação, comecei a superar minhas dificuldades, refinando minha prática e fazendo uso da minha sensibilidade para criar um ambiente de aprendizado mais coerente para aquela realidade.

Além disso, ao mergulhar mais profundamente na realidade do sistema prisional, desenvolvi uma compreensão mais ampla dos fatores que contribuem para o aumento da população carcerária, incluindo possíveis motivos e vulnerabilidades sociais. Esse conhecimento fortaleceu minha abordagem pedagógica e solidificou minha dedicação à educação prisional. Desde 2014, fiz a escolha por lecionar exclusivamente para o público feminino, mediante a grande dificuldade existente na parte administrativa de cada instituição prisional, balizadas por ignorância e viés ideológico.

Nesses dezesseis anos de docência na educação estadual, sendo treze anos dedicados exclusivamente à educação prisional, me empenho constantemente na formação de cidadãos mais conscientes e em tentar ressignificar histórias e vidas humanas. Durante esse período, tive a grande felicidade de encontrar alguns colegas motivados pelos mesmos ideais sociais, que igualmente romperam suas barreiras e desempenham primorosamente seu ofício de docente dentro da prisão. No entanto, também me deparei com muitos profissionais envoltos pelo medo e cegos pela cultura enraizada em nossa sociedade sobre a vida no cárcere. É claro que a falta de conhecimento do ofício dentro da prisão e a falta de conhecimento e afinidade com o processo educacional prisional levam muitos profissionais a se sentirem perdidos dentro de uma escola prisional e até mesmo a desistirem do ofício na educação intramuros.

Portanto, diante de todas as mazelas sociais que reverberam sobre a temática do cárcere, minha inquietação perpassa pela forma como esses profissionais da educação carioca estão sendo formados. Como podemos reformular os programas de formação de professores na cidade do Rio de Janeiro para incluir uma preparação específica e sensível às demandas da educação prisional, capacitando esses

profissionais para enfrentar os desafios únicos desses ambientes e promover, por meio da educação, a reinserção social e a recuperação dos indivíduos excluídos, tudo isso embasado nos princípios dos Direitos Humanos e na construção de uma formação humana mais integral?

1.2. Caracterização do Problema

Ao longo dos anos, um considerável aumento na população carcerária brasileira vem ocorrendo, conforme indicado pelo World Prison Brief (2023), atualmente, o Brasil é quarto país com o maior número de detentos no mundo. E, neste contingente entre homens e mulheres privados de liberdade, um foco maior nas mulheres, que figuram a terceira maior população prisional feminina global, conforme enfatizado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen, 2023). Esses números alarmantes ganham ainda mais relevância quando se considera que o Brasil é o sétimo país mais populoso do mundo (Brasil, 2023).

O Brasil é um país multicultural e multiétnico, com centenas de anos marcados por genocídio e escravidão das populações indígena, negra e de imigrantes e que apesar dessa pluralidade humana, os dados oficiais sobre a população encarcerada possuem um padrão dominante composto por mulheres de baixa renda, pardas ou negras, com níveis educacionais reduzidos (Jager *et al.,* 2021). Segundo dados de 2023, entre as mulheres encarceradas, dois terços são mães, 57% têm mais de um filho, e muitas delas são as únicas provedoras financeiras de suas famílias (Brasil, 2023).

Diante do panorama preocupante, é essencial implementar no país medidas eficazes voltadas para a promoção da justiça social, com a escola desempenhando um papel central na redução desses índices e no enfrentamento dos desafios do sistema prisional (Jager *et al*., 2021).

Karl Marx, renomado filósofo e economista alemão, explorou a formação humana, sobretudo no contexto das relações de classe e da interação entre trabalho e alienação. Em sua obra “Os Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844”, Marx vinculou a formação humana diretamente à atividade produtiva e ao modo como as relações de produção moldavam a consciência e a identidade dos indivíduos em uma sociedade capitalista (Musto, 2019).

Para Paulo Freire (2023b), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, a partir de uma perspectiva humanista, este aborda a formação humana como um processo complexo e interativo, profundamente influenciado pelas relações de poder presentes na sociedade. Concebendo a formação humana e a educação como processos interligados e profundamente influenciados pelo contexto social e político. Acreditando ainda na importância da educação como um processo dialógico e participativo, no qual os alunos são agentes ativos de seu próprio aprendizado, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e comprometidos com a justiça social (Freire, 2023b).

Na perspectiva de uma educação progressiva, que teve como fundador John Dewey, enfatiza-se a importância da experiência como base do aprendizado humano, propondo uma abordagem prática e democrática da educação, centrada no aluno e em experiências significativas que promovam o crescimento intelectual, emocional e social. Ele defende que os estudantes aprendam a pensar de forma crítica, colaborar com os outros e se engajar ativamente na sociedade (Moreira, 2023).

Segundo Zafani, Colombani e Yazawa (2023), numa abordagem construtivista, a capacidade do ser humano de viver em sociedade não é inata, ao contrário do que ocorre com outras espécies que demonstram comportamentos sociais instintivos. Nessa perspectiva, levantam-se questionamentos fundamentais sobre as necessidades essenciais para o desenvolvimento humano, destacando a importância de determinar o que, como e por que aprender, a fim de conferir significado à existência. Moreira (2023) contribui descrevendo que o ser humano possui a capacidade criativa não apenas de reagir ao mundo, mas também de interpretá-lo e representá-lo.

Através das experiências e interações sociais, o indivíduo se adapta e evolui, sendo a convivência social fundamental para a formação da sua autonomia. Ele aprende a ponderar e estabelecer as normas que regem a vida em sociedade, visando à harmonia entre os seus membros. Essa convivência é crucial, pois é nela que os desafios emergem, exigindo a formulação de regras para enfrentá-los (Zafani; Colombani; Yazawa, 2023).

Dentro desse contexto de experiências e interações sociais, Zafani, Colombani e Yazawa (2023) afirmam que o sujeito se autorregula, destacando-se a grande importância da convivência social para o desenvolvimento de uma autonomia reflexiva. Esse indivíduo reflexivo contribui para a construção de um ambiente social

saudável, onde as situações-problema são abordadas e reguladas por meio de normas consensuais (Zafani; Colombani; Yazawa, 2023).

Na visão de Freire (2023b), a educação deve ser vista como um instrumento de libertação e conscientização, capacitando os indivíduos a transformarem suas realidades sociais e políticas. E argumenta, que a educação tradicional, baseada na transmissão unilateral de conhecimento e na dominação de um grupo sobre o outro, contribui para a manutenção da opressão e da desigualdade.

Seguindo o pressuposto, Zafani, Colombani e Yazawa (2023) corroboram que a escola desempenha um papel central nesse processo, ao promover a reflexão, o diálogo e a cooperação para uma educação integral. Para evitar uma dependência excessiva de regras externas, os autores acrescentam que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimento, capacitando os estudantes para a autolegislação e para a construção do seu próprio senso moral (Zafani; Colombani; Yazawa, 2023).

O entendimento concreto dos processos de formação humana e de educação torna-se indispensável para fundamentar a discussão dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, é um marco fundamental na história dos direitos humanos. Esse documento estabelece os direitos básicos e fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, religião, sexo, origem social ou qualquer outra condição (Silva; Lima; Santos, 2021; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece uma série de direitos, incluindo o direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, à educação, à liberdade de expressão, à igualdade perante a lei e à proteção contra discriminação, tortura e tratamento desumano. Esses direitos são considerados universais, inalienáveis e indivisíveis, e sua promoção e proteção são fundamentais para a construção de sociedades justas e democráticas em todo o mundo (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

A oferta da educação está prevista na Constituição Federal Brasileira (1988) como “um direito de todos e um dever do Estado e da família” (Artigo 205). Além disso, o *caput* do artigo 5º da mesma Constituição prevê: “a igualdade de tratamento perante a lei, com o direito à vida e à liberdade, como garantias fundamentais do indivíduo”. E a oferta da educação básica, gratuita e obrigatória, para a população de 4 a 17 anos

de idade, e assegurada, o seu acesso, aos que não tiveram em idade apropriada (Artigo 208).

A legislação brasileira estabelece garantias adicionais à educação do cidadão mesmo em situação de privação de liberdade deliberada pelo Estado Brasileiro, com base na Constituição Federal (1988), na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7210/84, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nº 8069/90, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído pela Lei 12.594/12. Assim, esses instrumentos normativos garantem o acesso à educação como parte integrante do processo de ressocialização e asseguram que a educação seja reconhecida como um componente essencial para a dignidade e reintegração social dos indivíduos em situação de privação de liberdade (Silva; Lima; Santos, 2021; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

É importante reconhecer que a educação nos ambientes de privação de liberdade não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito inalienável. Para aqueles que estão privados de liberdade, a educação é essencial para fundamentar-se nos princípios dos Direitos Humanos. A educação oferecida nas instituições prisionais e socioeducativas tem como objetivo reestruturar o senso de civilidade, promovendo a reintegração social e resgatando valores pessoais e morais que, em determinado momento, possam ter sofrido distorções no processo de formação humana e identidade (Silva; Lima; Santos, 2021; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Segundo Eduardo (2023), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ambiente prisional é de extrema importância, sendo reconhecida como um direito fundamental para promover a reinserção social e desestigmatização das pessoas privadas de liberdade. Assim, essas abordagens, anteriormente indisponíveis para esses cidadãos, buscam restaurar a precariedade da educação, promovendo a dignidade humana e a autoestima dos indivíduos privados de liberdade. Nesse contexto, a educação intramuros assume o compromisso de ressocializar e ressignificar a vida desses cidadãos.

Para Souza (2024), destacam-se como agentes fundamentais nesse processo de ressocialização a partir do Termo de Cooperação Técnica nº 02/2011, entre as Secretarias de Estado de Administração Penitenciária e de Educação, ambas alinhadas na proposição de estratégias e na disponibilização de recursos para subsidiar eficazmente esse processo educacional. Essa colaboração entre as

secretarias representa um passo significativo na busca por uma reinserção social mais abrangente e efetiva, considerando a importância da educação como ferramenta primordial na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Ao abordar ações pedagógicas direcionadas à ressocialização de pessoas privadas de liberdade, por meio do aumento do nível de escolaridade, é crucial considerar a inclusão, nos currículos das licenciaturas, de conteúdos e práticas voltados à educação no cárcere. Nesse sentido, a análise e discussão tanto do currículo dos cursos de formação de professores que atuam no sistema prisional quanto do currículo oferecido aos alunos reclusos são de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz e para proporcionar uma educação que verdadeiramente promova a ressocialização (Carvalho; Santos; Maldonado, 2020).

A pesquisa das autoras Carvalho, Santos, Maldonado (2020) corrobora com a relação das professoras na educação prisional, faz um relato da percepção dessas profissionais e de suas respectivas alunas, atribuindo significado e responsabilidade à função que desempenham, que mesmo sem receberem capacitação específica e com poucos recursos disponíveis, buscam por consolidar uma proposta pedagógica eficaz, demonstrando o compromisso político-social assumido com o ensino.

Seguindo o contexto, resgata-se Freire (2023b), sobre o objetivo primordial da educação, em capacitar o sujeito para agir no mundo e transformar sua realidade, através de uma profunda reflexão sobre sua identidade, habilidades, valores e potenciais. Nessa perspectiva, o indivíduo é reconhecido como um agente ativo e responsável, com capacidade de contribuir significativamente para a mudança e o progresso da sociedade. Isso implica o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como liderança, pensamento crítico, empatia e resolução de problemas.

As autoras Machado e Amaral (2021) incluem a grande importância no cenário atual do envolvimento da comunidade escolar desde os estágios iniciais do desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias digitais, enfatizando uma abordagem participativa e inclusiva. É claro, estabelecendo diretrizes para o uso dessas tecnologias, através de ampla discussão por todas as partes envolvidas no processo pedagógico, permitindo que expressem suas opiniões em diferentes momentos, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também os contextos sociais, culturais e educacionais relacionados ao uso dessas tecnologias.

Partindo do entendimento mais amplo de tecnologia por Gonçalves e Kanaane (2021), desde ferramentas simples até processos complexos, destacando sua constante evolução e adaptação às necessidades humanas e aos recursos disponíveis. E o professor desempenha um papel fundamental ao ajudar os alunos a se apropriarem desse conhecimento, incentivando uma reflexão crítica sobre esses recursos disponíveis e facilitando a integração das diversas tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes (Gonçalves; Kanaane, 2021).

Portanto, conforme argumentam Carvalho, Santos e Maldonado (2020), bem como Machado e Amaral (2021), é fundamental estabelecer uma relação entre as tecnologias digitais, os alunos e os professores para a construção de metodologias ativas que potencializem o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a aquisição de conhecimentos e ampliando as formas de diálogo com os paradigmas educacionais contemporâneos, inclusive no contexto prisional.

A manutenção dessa desconexão contribui para a perpetuação de desigualdades educacionais, restringindo o desenvolvimento pessoal e dificultando a reintegração social das pessoas privadas de liberdade. Nesse cenário, a pesquisa propõe investigar a educação em contexto prisional, que muitas vezes se utiliza de abordagens conservadoras, desconectadas das realidades vividas pelas estudantes encarceradas, com práticas pedagógicas tradicionais e pouco dinâmicas. E como hipótese ou crença norteadora, a implementação de uma abordagem educacional mais transformadora, baseada em uma visão holística e multidisciplinar, pode atender melhor às necessidades dos estudantes intramuros, promovendo uma aprendizagem significativa e exploradora.

1.3. Tecnologia na Educação

Nos últimos anos, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental na transformação do cenário educacional, oferecendo soluções inovadoras para uma variedade de desafios enfrentados no ensino e na aprendizagem, e sendo um marco na diferenciação das gerações (Souza; Gomes, 2022).

Segundo Arantes (2022), os professores atuais precisam compreender que a sociedade passou por uma modernização significativa, impulsionada pelo avanço do acesso à informação, da tecnologia e suas praticidades. É complexo, segundo a

autora, ignorar tais eventos, suas mudanças de cenários, de contextos e principalmente de comportamentos, deixando-os fora da sala de aula.

Para Souza e Gomes (2022), os indivíduos que habitam a sociedade contemporânea apresentam traços singulares se comparados às gerações passadas. Nesse contexto, os alunos atuais, apontado por Arantes (2022), são frequentemente denominados nativos digitais, devido ao seu nível de familiaridade e imersão no mundo digital desde cedo. A autora destaca o perfil comportamental dessa geração, relacionando-o ao contexto social em que estão inseridos. Ela menciona a capacidade desses nativos digitais em desempenhar várias atividades simultaneamente e sugere que essa habilidade pode ser o principal motivo para o desinteresse nas salas de aulas, uma vez que não estão acostumados a focar em uma única tarefa, mas sim em múltiplas ao mesmo tempo (Souza; Gomes, 2022).

Contudo, Arantes (2022) também critica a conduta em relação à utilização das tecnologias no dia a dia desses nativos digitais, destacando que o simples fato de terem acesso a essas tecnologias não garante necessariamente a ocorrência da aprendizagem. Assim, surge a necessidade de repensar não apenas o papel das tecnologias digitais na educação, mas também a forma como são utilizadas, visando realmente potencializar os processos de ensino e aprendizagem (Souza; Gomes, 2022).

Na tentativa de responder a essa lacuna, primeiramente as autoras Machado e Amaral (2021) trazem o entendimento pelo que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fruto de um processo de discussão conduzido pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. O artigo 26 dessa lei determina a necessidade de construir uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio. Embora a responsabilidade de estabelecer essa base seja atribuída à União pelo artigo 9º da LDB, o processo de elaboração e organização da BNCC teve início somente em 2014, ou seja, 18 anos após a definição desse critério. As versões finais da BNCC foram homologadas apenas em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio (Machado; Amaral, 2021).

Corroboram Bevilaqua *et al.* (2019) que é um documento que orienta o currículo escolar em todas as etapas da Educação Básica no Brasil, refletindo a necessidade de adaptação e atualização constante para atender às demandas do mundo

contemporâneo. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como uma cultura digital, aliadas poderosas na busca por soluções que atendam aos objetivos da BNCC para tentar potencializar os processos de ensino e aprendizagem (Bevilaqua *et al.*, 2019).

Ao tentar responder à lacuna, a BNCC estabelece competências essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, visando à formação integral e ao pleno exercício da cidadania. Entre essas competências, destacam-se habilidades relacionadas à criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e uso responsável da tecnologia. Segundo Machado e Amaral (2021), a proposta de uma cultura digital integrada diretamente às bases de uma educação nacional motivou a inserção de uma competência com esse nome na BNCC.

Mediante a inclusão da competência cultura digital na BNCC implica, portanto, interpretações e adaptações das tecnologias, que contribuíram ativamente para sua formulação, bem como de seus contextos sociais e históricos, oferecendo ferramentas e recursos que possibilitam a promoção dessas competências de forma eficazes e inovadoras (Machado; Amaral, 2021; Arantes, 2022).

Para Bevilaqua *et al. (*2019), a tecnologia desempenha um papel crucial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando-se como um dos pilares do documento. A cultura digital é enfatizada, evidenciando a importância de os estudantes dominarem o universo digital para fazer uso qualificado e ético das ferramentas tecnológicas, compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na sociedade.

Segundo Lévy (1999), em sua obra “Cibercultura”, argumenta sobre a influência das tecnologias digitais na cultura e na sociedade, destacando a emergência de novas formas de conhecimento e interação mediadas pela tecnologia. E atribui a esse contexto a integração das tecnologias digitais no ambiente educacional que não apenas acompanha, mas também impulsiona as mudanças culturais e sociais, preparando os alunos para atuarem de forma crítica e participativa na sociedade digital (Lévy, 1999).

Por exemplo, a utilização de plataformas de aprendizagem *online*, aplicativos educacionais, jogos digitais educativos e simulações virtuais permite a personalização do ensino, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a contextualização dos conteúdos, conforme preconiza a BNCC. Além disso, a integração de tecnologias

como realidade aumentada, inteligência artificial e Internet das Coisas possibilita experiências de aprendizagem imersivas e interativas, aproximando os alunos dos conteúdos de forma envolvente e significativa (Arantes, 2022).

Os autores Cardoso e Castells (2005), em “Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política”, discutem a transformação da sociedade em uma rede global interconectada, impulsionada pela tecnologia da informação. E corroboram com o contexto, trazendo a educação como um elemento-chave na preparação dos indivíduos para participarem ativamente na sociedade em rede, desenvolvendo habilidades de colaboração, comunicação e resolução de problemas em ambientes digitais (Cardoso; Castells, 2005).

Dessa forma, Moran (2000) acrescenta que as tecnologias digitais não apenas complementam, mas também potencializam a implementação da BNCC, respondendo assim à lacuna anteriormente levantada no início dessa temática e oferecendo novas perspectivas e oportunidades para a educação do século XXI. Ao integrar essas ferramentas de maneira consciente e planejada, é possível criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, inclusivos e alinhados com as demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Segundo Gonçalves e Kanaane (2021), o emprego das tecnologias digitais como instrumento de estímulo educacional implica a identificação da preparação atual e futura dos docentes para sua utilização. Ao conceber a capacitação dos professores diante das tecnologias digitais em seus programas de formação e de formação continuada, é imprescindível considerar que tais tecnologias se encontram em constante evolução, oferecendo oportunidades para interação, comunicação, busca de informações, entretenimento e construção do conhecimento de todos os cidadãos.

Surge, portanto, uma necessidade premente nesse contexto, de pensar as tecnologias digitais e de os educadores adotarem posturas flexíveis em suas abordagens em sala de aula, promovendo a colaboração entre os envolvidos e proporcionando uma interação enriquecedora para todos os membros da comunidade educativa, além, é claro, de conversar com as diversas gerações presentes no ambiente social e em situação de privação de liberdade (Gonçalves; Kanaane, 2021; Souza; Gomes, 2022).

1.4. Relevância

A preocupação em relação à educação tem sido objeto de debates contínuos ao longo do tempo. Nesse contexto, destaca-se a importância de um recorte específico voltado para a educação prisional, o qual se revela fundamental para o aprimoramento da pesquisa em questão. A análise realizada por França (2023) oferece uma visão abrangente sobre os fatores sociais que envolvem as questões relativas à educação prisional, indo além das reproduções tradicionais das desigualdades estruturais e sociais, na construção de sujeitos e suas condições de vida. Abordando também a necessidade de rompimento com a perspectiva de controle e do viés ideológico da moldagem dos comportamentos e dos corpos, dos paradigmas segregacionistas e de controle social que perpetuam no contexto prisional.

A partir do entendimento do trabalho dos professores, Carvalho, Santos, Maldonado (2020) não se limitam à mera transmissão de conhecimento, mas à formação desses profissionais da educação prisional, que devem ser balizados no ato de refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas unidades prisionais, visando torná-las mais humanizadas e conscientes. Reconhecendo a especificidade da educação no ambiente prisional, que busca a reintegração social dos privados de liberdade.

Nesse contexto, a pesquisa tem o prestígio em endossar as considerações de França (2023) sobre a necessidade de implementação efetiva de políticas públicas na esfera educacional. Tais políticas devem estar pautadas em princípios democráticos e emancipatórios, visando combater as desigualdades e assegurar os direitos humanos. Desse modo, busca-se desmantelar estruturas discriminatórias, como o racismo, o classismo, o patriarcado e o sexismo, em prol da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e livre.

Segundo os autores Faceira *et al*. (2023) e Basso, Nogaro, Fensterseifer (2023), em geral, as publicações sobre educação no sistema prisional têm se concentrado em sua capacidade de ressocialização e reinserção social dos privados de liberdade, deixando de lado as diretrizes que orientam especificamente a educação prisional, especialmente no que diz respeito às atividades extracurriculares na educação profissional.

Ainda para Basso, Nogaro, Fensterseifer (2023), o PNE não se limita apenas na garantia do acesso à educação para presos e internados em unidades prisionais,

mas também se preocupa com a qualidade dessa oferta. É importante que siga as diretrizes nacionais e que os profissionais envolvidos tenham formação específica para atender a essa modalidade educacional, adquire, portanto, a relevância nesta pesquisa ao propor uma formação continuada para profissionais que atuem ou desejem atuar na educação prisional.

Assim, este estudo busca destacar a necessidade de humanizar a educação nas prisões do Rio de Janeiro e preparar os atuais e futuros profissionais para atuarem nesse ambiente de privação de liberdade, considerando que, ao ser condenado, o indivíduo perde apenas o direito de ir e vir, mantendo os demais direitos. O estudo se fundamenta no conhecimento histórico das instituições penais, na compreensão da educação em contextos de encarceramento como um direito humano básico essencial para a dignidade humana, na aplicação de metodologias ativas e no respeito e manutenção de todos os outros direitos (Faceira *et al.*, 2023).

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Desenvolver uma metodologia que promova a conscientização, ou, minimamente, a reflexão de professores com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais.

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Realizar um diagnóstico do perfil das mulheres privadas de liberdade para identificar suas necessidades educacionais específicas e características individuais, através de uma pesquisa detalhada. Este levantamento servirá como base para o desenvolvimento de programas educacionais adaptados.
2. Desenvolver uma sequência didática para formação continuada de professores que atuem na educação prisional no Rio de Janeiro, focando em integrar os princípios dos direitos humanos e o uso de tecnologias digitais, com o objetivo de promover uma educação mais completa e eficaz.

3. Produzir um *e-book* didático para suporte pedagógico dos professores, que inclua conteúdos sobre direitos humanos e práticas inclusivas. Este recurso visa enriquecer as aulas e oferecer aos educadores ferramentas atualizadas e relevantes para o contexto prisional.
4. Submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa CONEP/CEP.
5. Implementar um programa de formação continuada para educadores que trabalham em instituições prisionais do Rio de Janeiro, com cursos que abordem técnicas pedagógicas avançadas, integração de tecnologias educacionais e aplicação dos direitos humanos na educação.
6. Avaliar os resultados da aplicação da sequência didática na formação continuada dos professores, analisando a eficácia do programa em termos de melhoria das práticas pedagógicas e da integração de novas metodologias e tecnologias digitais na educação prisional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. As Influências Culturais e Sociais no Desenvolvimento do Sistema Prisional

O sistema prisional brasileiro é um reflexo das complexas influências culturais, sociais e políticas que moldaram a sociedade ao longo dos séculos. Desde sua fundação, o sistema carcerário foi fortemente marcado por práticas de repressão e controle social, que se consolidaram como modelo punitivo herdado do período colonial e das legislações portuguesas. Em um contexto de desigualdade social, racismo estrutural e hierarquias rígidas, as prisões brasileiras foram concebidas como espaços de exclusão e marginalização, voltadas mais para o isolamento dos infratores do que para sua reabilitação. Essa trajetória revela um dilema histórico entre punição e reabilitação, que persiste até os dias atuais (Foucault, 2014; Carvalho; Santos, 2024).

2.1.1. Influências Culturais e Punitivas do Período Colonial

A história da educação prisional no Brasil remonta aos tempos coloniais, em que o Brasil estava sob o domínio de Portugal, as Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas, que estiveram vigentes até o início do século XIX, que eram conjuntos de leis compiladas, documentos legais que expressavam uma visão punitivista, repressiva em relação aos infratores e autoritária da justiça. Nessas ordenações, o encarceramento era visto como um fim em si mesmo, as prisões serviam principalmente como um sistema punitivo rígido, sem qualquer ênfase na reabilitação ou educação dos detentos. Destinado principalmente à contenção e ao controle social, sem qualquer consideração pelo potencial de transformação dos detentos (Cunha, 1994; Prado, 2000; Carvalho, 2005; Cunha, 2014; Zaffaroni, 2022; Carvalho; Santos, 2024).

A origem desse sistema se encontra na tradição jurídica portuguesa, que, por sua vez, estava fortemente influenciada pelas práticas medievais europeias. Foucault (2014) discute o papel da tortura e dos castigos corporais nas sociedades europeias, incluindo Portugal, e como esses mecanismos de punição foram importados para as colônias, incluindo o Brasil. Nas Ordenações Filipinas, em 1603, por exemplo, as

punições eram severas e muitas vezes desproporcionais ao crime cometido, com o objetivo de servir como exemplo público de dissuasão. Castigos corporais, execuções e o uso da tortura como método de confissão eram comuns. O encarceramento, embora menos utilizado do que as penas físicas, era visto como um mecanismo de controle de longo prazo, que, em vez de reintegrar o infrator à sociedade, o marginalizava ainda mais, reforçando uma exclusão social definitiva (Roseira, 2018; Silveira Neto, 2022).

As prisões, nesse contexto, não visavam a reabilitação dos infratores, mas sim o controle e a segregação, sendo destinadas à contenção de criminosos sem qualquer perspectiva de reintegração social. O encarceramento, assim, tornou-se uma forma de perpetuar a marginalização e a exclusão social, reforçando a hierarquia e a obediência dentro de uma sociedade baseada em desigualdades estruturais (Cunha, 1994; Roseira, 2018; Silveira Neto, 2022).

2.1.2. Transição para o Império e Primeiras Reformas Punitivas

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a consequente abertura dos portos, o país passou por uma reorganização social e jurídica. No entanto, mesmo com a modernização de certos aspectos da administração colonial, a visão punitiva continuou predominante. Aborda Foucault (2014), a continuidade das práticas punitivas e de controle social, ligando a repressão física e legal ao sistema de escravidão, enfatizando a opressão como parte integrante do sistema de punição. A escravidão, uma instituição legalmente reconhecidas até o final do século XIX, era um fator agravante nesse cenário. Escravos que cometiam crimes ou fugiam de seus senhores enfrentavam castigos brutais, muitas vezes impostos sem qualquer julgamento formal, evidenciando a conexão entre racismo estrutural e o sistema de punições da época (Ribeiro, 2010; Schwarcz, 2020).

No contexto pós-independência, o Brasil adotou novos códigos penais, mas a filosofia punitiva herdada do período colonial permaneceu. O Código Criminal do Império de 1830, por exemplo, representou uma tentativa de institucionalizar a punição dentro de moldes mais modernos, eliminando algumas das práticas mais bárbaras como a tortura e a mutilação. Para Foucault (2014), apesar da institucionalização das penas e a eliminação de práticas mais bárbaras, o

encarceramento manteve seu caráter de exclusão e controle social, algo que se observa também na evolução do sistema penal brasileiro após a independência. No entanto, o foco ainda estava muito mais em isolar o criminoso do convívio social do que em proporcionar qualquer tipo de oportunidade de ressocialização (Fausto, 1994; Holanda, 2000; Martins, 2003).

Apesar desses avanços, o sistema prisional imperial não possuía políticas estruturadas para a reeducação dos presos, e a função social da prisão ainda estava muito mais associada ao controle e à contenção do que à ressocialização. Michel Foucault (2014) argumenta que esse período é caracterizado pela institucionalização das prisões como locais de exclusão, onde o Estado exercia seu poder punitivo de maneira sistemática, mas sem a preocupação de devolver o infrator à sociedade como cidadão produtivo. A exclusão social era, portanto, um dos principais mecanismos de controle da época.

2.1.3. A Influência do Iluminismo e a Consolidação da Prisão como Punição Autônoma

A prisão surge como uma forma de aliar o senso de proporcionalidade à necessidade de punição por infrações cometidas, conceito que se consolidou especialmente após a disseminação do pensamento iluminista. Esse movimento, influenciado por diversos filósofos, trouxe uma nova perspectiva sobre justiça e punição (Ferreira, 2022).

Com a disseminação desse pensamento iluminista no século XVIII, surgiu uma nova perspectiva sobre justiça e punição. Nesse sentido, Foucault (2014) contribui com uma análise da transição do sistema punitivo medieval, baseado na retaliação e na punição corporal, para o sistema moderno de encarceramento, que busca disciplinar e reabilitar.

Essa análise é útil para entender como essas mudanças influenciaram os sistemas de justiça, inclusive no Brasil. A humanização das penas, marcada pela gradual abolição do suplício e a consolidação da prisão como punição autônoma, reflete avanços significativos dessa época. A prisão passou a ser vista como o local onde o Estado exerce seu poder de punir em nome da coletividade, um poder abstrato que se aplica a qualquer um que cometa uma infração penal. Assim, o cárcere tornou-se essencial no sistema de punições (Ferreira, 2022; Carvalho; Santos, 2024).

A prisão começou a ser concebida não apenas como um local de punição, mas também como um espaço potencial de reabilitação. A partir desse momento, o Estado passou a exercer o monopólio da punição, retirando das vítimas e de seus familiares o direito à retaliação. Desde o século XVIII, as instituições penais começaram a ser definidas por características como rigor, severidade, regulamentação e foco na reinserção social (Carvalho; Santos, 2024). Além disso, a ascensão do capitalismo, o aumento da pobreza, os distúrbios religiosos e a crise do sistema feudal contribuíram para o surgimento da prisão como forma dominante de punição (Ferreira, 2022).

Para as autoras Carvalho e Santos (2024), no Brasil, essas ideias começaram a ganhar força durante o período da independência, com a promulgação da primeira Carta Magna brasileira, em 1824. Com ela foi aprovado o primeiro código criminal do império, que, ao ser transformado em lei, em 1831, tornou-se o primeiro código penal autônomo latino-americano, trazendo muitos avanços à época, marcando uma mudança de paradigma no sistema prisional. Esse período de transição foi caracterizado por discussões sobre reformas e melhorias nas condições de detenção, refletindo um foco crescente na reabilitação dos indivíduos. Além de destacar emergência de uma preocupação com a humanização do sistema prisional e a inclusão da educação como parte essencial do processo de ressocialização (Fausto, 1994; Pinsky, 2015; Beccaria, 2023).

Contudo, essa concepção iluminista teve uma aplicação limitada no Brasil, onde o sistema prisional continuou a priorizar a marginalização social, mesmo com a consolidação das prisões como forma principal de punição. Segundo Foucault (2014), essa mudança refletia o surgimento de uma forma de controle menos visível, mas igualmente opressora, na qual o Estado se apropriava do poder de disciplinar os corpos e de moldar comportamentos, mantendo o controle e a autoridade sobre as classes marginalizadas (Carvalho; Santos, 2024; Ferreira, 2022).

2.1.4. Contexto Republicano e Reformas Educacionais no Sistema Prisional

Em 1890, com o advento da República, surgiram iniciativas para reformar o sistema penal e promover a educação dentro das prisões. A criação do Código Penal da República, implementado nesse ano, trouxe mudanças significativas para o sistema prisional, mesmo a duras críticas, esse código ainda trouxe alguns avanços, como a abolição da pena de morte, a introdução de penas alternativas e a implantação

do regime penitenciário de caráter correcional, entende-se por um modelo que combinasse punição e reabilitação. Esse foi um passo importante na busca por um sistema mais humanizado (Carvalho; Santos, 2024).

A Proclamação da República, em 1889, trouxe novas perspectivas para o sistema prisional brasileiro, alinhando-o com alguns modelos penais internacionais. O Código Penal Republicano de 1890 trouxe inovações importantes, como a abolição da pena de morte e a introdução de penas alternativas, além de um discurso de humanização e correção. Essas mudanças foram acompanhadas por um movimento inicial em direção à educação nas prisões, ainda que de forma limitada e com pouca estruturação. A Constituição de 1988 marca um divisor de águas, ao consolidar o princípio de ressocialização dos presos e ao estabelecer a educação como direito de todos os cidadãos, inclusive dos encarcerados (Cury; Nogueira, 2001; Queiroz; Gonçalves, 2020).

Embora a Constituição Federal represente um marco jurídico, a implementação desse direito nas prisões enfrenta barreiras significativas. A superlotação, a falta de infraestrutura e a escassez de políticas públicas adequadas continuam a desafiar a ressocialização dos detentos, mantendo o foco na punição em detrimento da educação e da reabilitação. Dessa forma, o abismo entre a legislação e a prática revela a dificuldade do sistema prisional em alinhar-se aos princípios constitucionais, que visam à reintegração dos detentos na sociedade (Pereira, 2021; Villela, 2022).

2.1.5. A Educação Prisional no Contexto de Direitos Humanos

Ribeiro Júnior (2009) destaca que a Lei nº 6.416 de 1977 trouxe importantes modificações ao texto original. Posteriormente, houve uma reformulação significativa da Parte Geral em 1984, seguida por alterações na Parte Especial, introduzidas pela Lei nº 12.015/2009. Além disso, as Leis nº 12.245/2010 e nº 12.433/2011 também promoveram avanços, especialmente no que se refere à oferta de educação escolar em prisões no Brasil.

No decorrer do século XX, o Brasil começou a discutir de forma mais ampla o papel do sistema penitenciário na sociedade, impulsionado por debates sobre justiça social e o tratamento humanitário de pessoas privadas de liberdade. As mudanças começaram a refletir novos entendimentos sobre os direitos dos encarcerados, com o

surgimento de modelos de justiça restaurativa e a influência crescente do conceito de direitos humanos no debate público e jurídico. Esses modelos buscavam repensar a função das penas e das prisões, indo além da punição e focando na reabilitação e na ressocialização, colocando em pauta a dignidade humana e o direito à segunda chance (Dallari, 2005; Zaffaroni, 2015).

Segundo Duarte e Sivieri-Pereira (2018), a educação prisional foi concebida como um projeto político, onde o trabalho seria o principal meio de reintegração dos indivíduos privados de liberdade à sociedade. Essa educação também buscava inculcar valores morais, como disciplina, civismo, religiosidade e patriotismo nos presos. Nesse contexto, prevalecia a perspectiva política, religiosa e social de que o trabalho, por si só, poderia reabilitar os detentos, afastando-os do ócio e proporcionando-lhes uma “subsistência honesta”.

Além desse modelo, Duarte e Sivieri-Pereira (2018) destacam a existência de um paradigma educacional integral nos estabelecimentos penais, pautado em valores cristãos e na promoção de uma moral específica. Esse enfoque educacional era amparado pela Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957, que previa, em seu artigo 1º, inciso XIII, a “educação moral, intelectual, física e profissional dos sentenciados”. O artigo 22 dessa mesma lei determinava que a educação dos presos deveria orientá-los na escolha de uma profissão útil, visando sua readaptação ao meio social.

A educação prisional começou a ser formalmente organizada, adotando um paradigma técnico profissionalizante. Esse modelo, que visava preparar os detentos para o mercado de trabalho, foi amplamente implementado, ainda que muitas vezes em detrimento de outras questões educacionais consideradas fundamentais (Santos, 2015). No governo de Juscelino Kubitschek, houve um avanço na valorização da formação profissional dos detentos, embora essa ênfase tenha sido acompanhada por um reforço dos valores morais e cristãos (Julião, 2013).

A Constituição de 1988 representou um marco significativo nesse processo, ao prever expressamente a função ressocializadora da pena, garantindo que o sistema prisional deveria ser um ambiente de transformação e reabilitação dos detentos. O texto constitucional, ao assegurar que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante” (Art. 5º, III), sinalizou a importância de tratar o encarcerado como sujeito de direitos, introduzindo o conceito de que a reclusão deve ter como objetivo a reintegração social. Além disso, a Constituição estabeleceu em

seu Art. 205 que “o Estado promoverá a educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Isso ampliou o entendimento de que a educação deveria ser um direito de todos, inclusive daqueles que estão em situação de privação de liberdade, integrando assim o preso ao sistema educacional (Gadotti, 1980; Libâneo, 2008).

Embora a Constituição de 1988 tenha trazido avanços significativos ao estabelecer o direito à educação e o caráter ressocializador das penas, na prática, a sobrecarga do sistema prisional, a precariedade das instalações e a ausência de políticas públicas eficazes continuam a perpetuar um modelo que prioriza a punição em detrimento da reeducação. As reformas no sistema prisional ao longo do século XX foram motivadas, em grande parte, por movimentos sociais e intelectuais que defendiam uma abordagem mais humanista e integradora para a questão carcerária. Tais reformas foram fundamentais para o início de um processo de reconhecimento da educação como um direito fundamental, essencial para a reintegração social dos detentos, ainda que sua implementação continue a enfrentar grandes obstáculos (Cury; Nogueira, 2001; Queiroz; Gonçalves, 2020).

A educação prisional, embora reconhecida como direito constitucional, tem sido subutilizada devido a fatores como a superlotação dos presídios, a falta de infraestrutura adequada e a escassez de professores preparados para atuar nesse contexto. O Brasil, ao longo do século, se deparou com o desafio de transformar um sistema punitivo e excludente em um espaço de reabilitação. A lógica de que a educação pode ser um caminho para a inclusão social e para a redução dos índices de reincidência criminal começou a ganhar mais força, mesmo que de forma tímida. No entanto, a falta de recursos, a ausência de políticas públicas integradas e a resistência de determinados setores da sociedade ao caráter ressocializador das prisões têm retardado o avanço dessas reformas (Pereira, 2021; Villela, 2022).

Apesar dos avanços promovidos pela Constituição de 1988, a efetivação desse direito ainda esbarra na precariedade das unidades prisionais e na ausência de uma política educacional consistente para esse público. Essas limitações restringem o potencial transformador da educação prisional. No entanto, iniciativas pontuais demonstram impactos positivos, como a redução da reincidência e a melhoria na autoestima e no comportamento dos detentos (Cury; Nogueira, 2001; Pereira, 2021).

Assim, embora o Brasil tenha avançado no reconhecimento dos direitos dos encarcerados, ainda há uma grande distância entre a legislação e a realidade das prisões. O desafio é assegurar a implementação da função ressocializadora prevista na lei, garantindo aos detentos condições dignas para que, por meio da educação, possam reconstruir suas vidas e reingressar na sociedade de forma produtiva e cidadã (Squeff; Schroeder; Blanco, 2015; Mara, 2021).

Nas décadas que se seguiram, políticas públicas voltadas para a educação prisional começaram a ser implementadas de forma mais estruturada. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e suas revisões subsequentes incluíram diretrizes específicas para a educação em ambientes de privação de liberdade, enfatizando a necessidade de garantir acesso à educação básica e profissionalizante para todos os detentos. Essas iniciativas foram reforçadas pela criação do Programa Nacional de Educação nas Prisões (PNEP) em 2005, que visa articular e promover ações educativas nas unidades prisionais de todo o país, buscando ampliar a oferta de ensino e melhorar a qualidade da educação ofertada (MEC, 2014).

Ações educativas do (PRONASCI) Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – do Ministério da Justiça. As ações Educativas são levadas a cabo com o MEC em aliança com a UNESCO (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Um dos principais desafios da educação prisional no Brasil é garantir que ela não seja vista apenas como uma ferramenta de controle social ou um meio de disciplinar os corpos, como apontado por Michel Foucault em sua análise sobre as instituições disciplinares. Segundo Foucault (2014), a prisão é uma instituição que, ao mesmo tempo em que isola e pune, busca moldar os comportamentos dos indivíduos, tornando-os mais dóceis e produtivos. Nesse sentido, a educação pode ser instrumentalizada para reforçar essa lógica disciplinar, se não for acompanhada de uma crítica aos próprios fundamentos do sistema prisional e de uma abordagem verdadeiramente emancipadora.

A partir dessa perspectiva crítica social de Freire (2023a), a educação prisional deve ser concebida não apenas como um meio de preparar os detentos para o mercado de trabalho, mas como um processo de construção de cidadania e de promoção de direitos humanos. Isso implica uma abordagem pedagógica que valorize a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos detentos no seu próprio processo

de aprendizagem. A educação, nesse contexto, deve ser vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de romper com os ciclos de exclusão e violência que caracterizam a trajetória de grande parte dos indivíduos encarcerados (Freire, 2023a).

Um aspecto importante da educação prisional é sua relação com os direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabelece que “todos têm direito à educação” (Art. 26), e que essa educação deve ser voltada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Essa premissa é reiterada por outros instrumentos internacionais de direitos humanos, como as Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos, adotadas pela ONU em 1955 e revisadas em 2015, que preveem o direito à educação como um elemento essencial do tratamento digno e humanitário dos presos (ONU, 2015).

O estado do Rio de Janeiro, em particular, tem se destacado por suas iniciativas pioneiras na educação prisional, desde a criação das primeiras escolas dentro de presídios na década de 1960. A educação prisional regular, com a obrigatoriedade de oferecimento do ensino fundamental, é oferecida, no Estado do Rio de Janeiro, desde 1967, no então governo Negrão de Lima (1965-1970), por meio de um convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria de Justiça. O sistema educacional prisional fluminense tem buscado se expandir e se diversificar, oferecendo desde a alfabetização até o ensino médio, passando por cursos técnicos e profissionalizantes (Melo, 2013; Santos, 2015).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, ao consagrar a educação como um direito social, reforça a obrigação do Estado de garantir esse direito a todos os cidadãos, inclusive os encarcerados. Isso se reflete em diversas legislações e políticas públicas voltadas para a educação prisional, como a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), que estabelece que a educação é um direito dos presos e uma responsabilidade do Estado. E as Resoluções CNE/CEB, nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010, e de nº 2/2010, de 19 de maio de 2010, ambas do Conselho Nacional de Educação, estabeleceram as Diretrizes Nacionais e Operacionais para a oferta de educação nas prisões para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, considerando que a educação é um princípio constitucional fundamental e um direito garantido a todos (Brasil, 2010; Souza, 2024).

A gestão democrática da educação prisional é um desafio constante, especialmente em um contexto marcado por violações de direitos e precariedade estrutural. Segundo a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), a gestão democrática deve garantir o acesso à educação de qualidade para todos, incluindo os privados de liberdade. Isso implica a criação de um ambiente educacional que promova a cidadania, o diálogo e a participação ativa de todos os atores envolvidos, desde os professores até os próprios reclusos de liberdade (Gadotti, 1980; Libâneo, 2008). A educação prisional deve, portanto, ser vista como um processo contínuo, que visa não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover a construção de uma cultura de direitos humanos dentro do ambiente carcerário.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 37, diz que a educação de jovens e adultos é destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada, sendo um instrumento essencial para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Souza, 2024).

Assim, para viabilizar a implementação dessas diretrizes, o Estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 42.838, de 4 de fevereiro de 2011, reestruturou a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ). Sobre a estrutura da educação prisional no estado do Rio de Janeiro, o Decreto determinou a renomeação da Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, que passou a se chamar Regional Pedagógico-Administrativa, vinculada à Subsecretaria de Gestão de Rede e Ensino.

As unidades escolares que funcionam dentro do sistema prisional, sob a gestão da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP-RJ), passaram a receber suporte da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). Essa diretoria foi instituída para atender às complexidades e especificidades dos diferentes níveis de ensino oferecidos às pessoas privadas de liberdade (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Para Souza, (2024), um outro grande marco foi o Termo de Cooperação Técnica nº 02/2011, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) e a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-RJ), assinado em 08/08/2011 e publicado em D.O. de 12/08/2011, que trata do oferecimento da Educação Básica nos estabelecimentos penais do estado do Rio de Janeiro.

Ainda no contexto, Souza (2024) afirma que esse termo de cooperação técnica teve como objetivo definir as competências e responsabilidades de cada órgão na oferta da Educação Básica aos internos das unidades prisionais vinculadas ao sistema penitenciário do Estado do Rio de Janeiro. Esse documento estabeleceu diretrizes, regras e procedimentos para a implementação da educação nas prisões. No entanto, ambas as Secretarias reconheceram a necessidade de um instrumento normativo mais detalhado, que contemplasse aspectos específicos do cotidiano das unidades prisionais e que não estavam devidamente abarcados nesse termo. E, desde então, existe também um outro documento, o Convênio SEEDUC nº 017/2017, destinado a todos os professores e demais servidores SEEDUC, de âmbito DIESP, que ressalta e aborda situações do cotidiano dentro de Unidades Prisionais.

A educação prisional, portanto, é uma parte essencial de um sistema prisional que se preocupa com a reabilitação e reintegração dos privados de liberdade na sociedade. Ao garantir o acesso à educação de qualidade, o sistema prisional brasileiro está alinhado com os princípios universais de direitos humanos, promovendo a justiça, a paz e o desenvolvimento social (Silva; Lima; Santos, 2021). E se alinhando ao contexto, foi sancionada a Lei nº 12.433/11, que altera a Lei de Execução Penal, nº 7.210/84, a qual estabelece que em cada 12 horas de frequência escolar será remido 1 (um) dia de pena (Julião, 2016; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

E, em 2012, foi a Elaboração e Implementação do Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP). Em atendimento às Diretrizes Nacionais de Educação em Prisões e em parceria com a Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, a Secretaria de Estado de Educação elaborou o Primeiro Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado do Rio de Janeiro (Souza, 2024).

Já o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, que começou a ser construído no III Congresso Estadual de Educação, traz as normativas sobre a educação em prisões no estado do Rio de Janeiro, a oferta de educação para pessoas privadas de liberdade no sistema prisional fluminense é regulamentada por diversas normativas estaduais e federais, que estabelecem diretrizes e organizam a estrutura pedagógica e administrativa das unidades escolares prisionais, atendendo ao disposto na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE (Souza, 2024).

E neste plano de ação, a Lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, institui as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no Art. 68, estabelecendo as adequações do Plano Estadual de Educação (PEE) que devem ocorrer em um Congresso Estadual de Educação, organizado pela Secretaria Estadual de Educação, com ampla participação da sociedade. No Art. 69, reforça que o PEE deve estar articulado com o Plano Nacional de Educação (PNE), assegurando a participação social em sua elaboração.

Assim, estabelecendo a harmonização dos planos de educação em um país com a vasta extensão territorial e a diversidade socioeconômica e cultural do Brasil, tem como objetivo garantir que todos os entes federados definam diretrizes, objetivos, metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Essa integração, por meio de planejamentos articulados, contribui para a efetivação das propostas educacionais e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Para Souza (2024), neste contexto, o Plano Estadual de Educação para Pessoas Presas e Egressas do Rio de Janeiro (PEEPPERJ) estabelece diretrizes para a ampliação da oferta educacional no sistema prisional e abrange o período de 2020 a 2024. Suas ações incluem a oferta de educação formal e não formal, a aplicação de exames nacionais, a estruturação de espaços educativos (como bibliotecas e salas de aula), a capacitação profissional e a garantia de continuidade dos estudos para egressos. A responsabilidade por essas iniciativas é atribuída à Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), são feitos pelo GT/Comitê Estadual de Educação Prisional instituído pela Resolução Conjunta n° 5624, de 20/03/2018.

E a Resolução do Conselho Estadual de Educação, SEEDUC nº 5.666, de 6 de agosto de 2018, tem como objetivo ampliar o atendimento escolar às pessoas privadas de liberdade, fixando diretrizes para a implantação das matrizes curriculares que orientam a organização do currículo das unidades escolares prisionais da rede pública estadual. Complementando essa regulamentação, o Parecer nº 60, de 14 de agosto de 2018, do Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ), reconhece que a proposta curricular foi resultado de amplo debate entre diversas entidades, como: Ministério Público (MP), Secretaria de Estado de Administração Penitenciária (SEAP-RJ), Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA), Fórum Prisional, Centro

de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ).

O referido Parecer considerou adequada a implementação do modelo de ensino presencial para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de autorizar, em caráter experimental por cinco anos, a oferta de ensino semipresencial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro das unidades prisionais.

Ressalta-se que a Lei de Execução Penal (LEP) reconhece a educação como um direito fundamental de todo ser humano, garantindo seu acesso também às pessoas privadas de liberdade. Essa perspectiva está alinhada às diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente às Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos – conhecidas como Regras Nelson Mandela. Esse documento internacional estabelece princípios e boas práticas para a gestão prisional e o tratamento digno das pessoas encarceradas, reforçando a importância da educação como um instrumento de ressocialização e reintegração social (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023; Souza, 2024).

Atualmente, as unidades escolares nos presídios do estado seguem o modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica, atendendo a milhares de detentos em modalidades presenciais e semipresenciais. Essa oferta educacional é pautada no significado, na autonomia, na liberdade de expressão, e objetiva promover a reinserção de jovens e adultos, sem ou com baixa escolaridade, uma vez que proporciona oportunidades reais de reintegração social e profissional após o cumprimento da pena (Santos, 2015; Eduardo, 2023).

Assim, faz-se necessário evocar Foucault (2014) que, ao analisar a dinâmica do biopoder e do poder disciplinador, argumenta que instituições como a prisão têm como objetivo tornar os corpos dóceis e úteis. A prisão, nesse contexto, desempenha um papel importante na reabilitação dos detentos, proporcionando-lhes a oportunidade de aprender a conviver em um ambiente regulamentado e disciplinado. A educação, nesse sentido, é uma ferramenta vital para a reintegração social dos presos, capacitando-os para uma vida pós-encarceramento mais digna e produtiva.

A educação nos presídios do Rio de Janeiro, fundamentada nos preceitos dos direitos humanos, visa restaurar a dignidade e a autoestima dos privados de liberdade, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal. Essa

abordagem está alinhada com o conceito de cidadania, que busca integrar os indivíduos na sociedade de maneira plena e igualitária (Grinspun, 2002). O objetivo final é ressocializar esses cidadãos e cidadãs, permitindo-lhes exercer seus direitos e deveres em um ambiente social que valorize a educação e os direitos humanos.

Além disso, é importante que a educação prisional esteja alinhada com os princípios da pedagogia crítica, como proposto por Freire (2023a), que também argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual os indivíduos são levados a refletir sobre sua realidade e a agir sobre ela de forma transformadora. No contexto prisional, essa pedagogia se traduz na promoção de uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando empoderar os privados de liberdade para que possam assumir o controle de suas vidas e romper com os ciclos de exclusão e marginalização que os levaram à prisão (Duarte; Pereira, 2017).

É de grande importância destacar que a educação prisional não pode ser vista de forma isolada, mas deve estar inserida em uma política mais ampla de direitos humanos. Isso significa que o direito à educação deve ser garantido de forma integrada com outros direitos fundamentais, como o direito à saúde, ao trabalho e à assistência social. A educação, nesse sentido, deve ser parte de um projeto mais amplo de inclusão social, que busque romper com a lógica punitivista e promover a reintegração dessas pessoas em situação de privação de liberdade na sociedade de forma digna e respeitosa (Silva; Lima; Santos, 2021; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

A educação prisional, portanto, é uma parte essencial de um sistema prisional que se preocupa com a reabilitação e reintegração dos privados de liberdade na sociedade. Ao garantir o acesso à educação de qualidade, o sistema prisional brasileiro está alinhado com os princípios universais de direitos humanos, promovendo a justiça, a paz e o desenvolvimento social (Silva; Lima; Santos, 2021). E se alinhando ao contexto, foi sancionada a Lei 12.433/11, que altera Lei de Execução Penal, n.º 7.210/84, que estabelece que em cada 12 horas de frequência escolar será remido 1 (um) dia de pena (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Para concluir, o desenvolvimento do sistema prisional brasileiro é marcado por influências culturais e sociais que contribuíram para a persistência de um modelo punitivo e excludente. Ao longo dos séculos, avanços legais e institucionais buscaram

transformar as prisões em espaços de reabilitação e educação, especialmente após a Constituição de 1988. Entretanto, a realidade cotidiana das prisões revela uma disparidade significativa entre o ideal legislado e a prática, evidenciando que a função ressocializadora prevista na legislação ainda enfrenta obstáculos (Santos, 2015; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023; Faceira *et al.,* 2023).

Para que a educação prisional atinja seu potencial transformador, é necessário que seja acompanhada de uma reflexão crítica sobre o papel da prisão na sociedade e de um compromisso genuíno com a promoção dos direitos humanos e da cidadania para todos os indivíduos, independentemente de sua condição de liberdade. Ao garantir o acesso à educação, o sistema prisional brasileiro pode alinhar-se aos princípios universais de justiça, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

2.2. Formação de Professores para a Educação Prisional

A educação é um reflexo dinâmico dos modos de vida e das práticas culturais dos grupos sociais, influenciada por uma série de fatores como cultura, costumes, conhecimentos, ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades sociais (Lima, 2022). Ela desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de seus valores e direitos, fornecendo uma base para o desenvolvimento da cidadania e da participação ativa. No contexto prisional, essa função educativa ganha um sentido ampliado e urgente, pois envolve não apenas a formação de cidadãos críticos e participativos, mas também a possibilidade de reintegração social de indivíduos historicamente em situação de exclusão social (Duarte; Pereira, 2017; Lopes; Lima; Almeida, 2019, Jager *et al*., 2021).

A formação de professores para atuar na educação prisional é, portanto, um campo de grande relevância e complexidade, pois os educadores prisionais desempenham um papel que transcende o ensino formal: eles atuam como mediadores de um processo transformador, promovendo a conscientização e resgatando a dignidade dos retidos de liberdade. Para que essa atuação seja eficaz, é fundamental que a formação docente esteja orientada por uma abordagem humanista e crítica, que valorize os direitos humanos e a emancipação dos alunos privados de liberdade (Brandão, 2007; Saviani; Duarte, 2010; Silva, 2022).

Para Souza, Nonato e Fonseca (2020), educar em ambientes prisionais exige dos professores um preparo singular para lidar com questões que vão desde as limitações materiais e de infraestrutura até os aspectos socioemocionais dos alunos. Além disso, os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas adaptadas às restrições e características do cárcere, criando um ambiente de aprendizado significativo e inclusivo. Carvalho, Santos e Maldonado (2020), ao investigar as percepções de docentes e alunas em uma unidade prisional feminina, destacaram o abismo entre a legislação educacional e o cotidiano das prisões. As autoras observaram que a carência de recursos didáticos, a ausência de materiais adequados e a falta de capacitação específica são desafios constantes que afetam diretamente a prática docente no ambiente prisional.

Nesse contexto, a formação de professores precisa enfrentar esses desafios únicos e incentivar práticas pedagógicas que sejam inclusivas, críticas e adaptadas às realidades desses alunos intramuros. A integração de metodologias inovadoras, como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e a formação continuada dos docentes emergem como estratégias fundamentais para capacitar esses educadores a promoverem um ensino significativo e transformador. Como apontam Gonçalves e Kanaane (2021), o uso das tecnologias digitais permite ao professor não apenas atuar como mediador do conhecimento, mas também facilitar a construção de saberes, promovendo uma interação mais intensa entre educador e aluno, mesmo dentro das limitações de um ambiente de restrição de liberdade.

2.2.1. O Papel Transformador da Educação e da Formação Docente no Sistema Prisional

A educação no sistema prisional tem um potencial singular para romper ciclos de exclusão e marginalização, característicos das trajetórias de grande parte da população encarcerada. Como afirma Brandão (2007), a educação é um processo de formação integral que visa à construção de uma sociedade mais crítica e engajada, e no ambiente prisional, essa missão adquire ainda mais relevância.

Para Duarte e Pereira (2017), para que essa transformação se concretize, é essencial que os professores atuantes no sistema prisional recebam capacitação específica, que não só lhes forneça competências técnicas, mas que os prepare para lidar com as complexidades do contexto prisional.

Nesse sentido, a formação docente deve considerar a educação como um direito humano inalienável e preparar os educadores para promover práticas pedagógicas que respeitem a individualidade e a condição social dos privados de liberdade, visando sua reintegração e dignidade (Brandão, 2007; Saviani; Duarte, 2010; Chates, 2022).

A formação dos professores que atuam na EJA em ambientes prisionais precisa incluir o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam ser mais do que instrutores; eles devem ser agentes de conscientização e reintegração social (Duarte; Pereira, 2017). Saviani e Duarte (2010) reforçam a importância de uma formação humana integral, que capacite o indivíduo a compreender e interagir criticamente com sua realidade.

No contexto prisional, Lopes, Lima e Almeida (2019) explicitam que isso significa fomentar o desenvolvimento de uma identidade autônoma e ética entre os retidos de liberdade, permitindo-lhes uma possibilidade concreta de reintegração social após o cumprimento da pena.

Assim, para Costa e Massena (2023), a formação docente contribui para que o educador conduza os alunos em um processo de construção de cidadania e consciência crítica que transcende o ambiente prisional, promovendo desenvolvimento pessoal e social contínuo.

Diversos autores, representados aqui por Duarte e Pereira (2017) e Lopes, Lima e Almeida (2019), convergem sobre a formação de professores para a educação prisional; portanto, deve-se tratar a educação como um direito fundamental e, simultaneamente, como uma ferramenta de inclusão e transformação social.

Para Carvalho, Santos e Maldonado (2020), a prática pedagógica no ambiente prisional enfrenta desafios significativos, como a ausência de suporte e condições adequadas, evidenciando que o papel do professor vai além do ensino técnico. O educador prisional deve atuar como mediador entre a legislação educacional e as particularidades desse contexto, adaptando o ensino de forma a atender as necessidades emocionais e sociais dos detentos e promover sua ressocialização e conscientização (Duarte; Pereira, 2017).

Sobre o uso de tecnologias digitais na educação prisional, elas representam uma ferramenta poderosa para ampliar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão digital entre os detentos. De acordo com Gonçalves e Kanaane (2021), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) proporcionam novas

possibilidades pedagógicas, permitindo que os professores adaptem suas práticas a um ambiente de ensino mais dinâmico e interativo, capaz de engajar os alunos de forma mais profunda. Embora existam barreiras tecnológicas e estruturais no sistema prisional, os professores que atuam nesse setor podem se beneficiar de uma formação continuada que os capacite para o uso crítico e ativo das TDICs, promovendo uma mediação efetiva entre o aluno e a tecnologia.

Nesse sentido, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades pedagógicas, oferecendo uma experiência educacional que transcende as limitações físicas do cárcere. O uso dessas ferramentas permite que os alunos se familiarizem com os recursos tecnológicos, preparando-os para uma sociedade cada vez mais digitalizada e reduzindo o risco de exclusão digital após a reintegração social. Além disso, o acesso às TDICs, como observado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2020), promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida moderna, facilitando o processo de reabilitação social e profissional dos detentos, e oferecendo-lhes meios para reconfigurarem suas trajetórias na sociedade.

2.2.2. Autonomia e Pensamento Crítico na Educação Prisional

A promoção da autonomia e do pensamento crítico é fundamental em uma educação voltada à transformação social, especialmente em contextos de exclusão, como o prisional. Freire (2023), um dos principais expoentes da pedagogia crítica, defende que a educação deve ser um processo emancipatório, capaz de conscientizar o educando sobre sua condição social e histórica. Para Lopes, Lima e Almeida (2019), no contexto prisional, a prática educativa deve ir além da mera transmissão de conteúdo, oferecendo aos privados de liberdade a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias e vislumbrar novas possibilidades para o futuro, assim essa perspectiva permite que os alunos compreendam as causas estruturais da sua exclusão, encorajando uma reconstrução pessoal e social baseada no pensamento crítico.

Para que os professores possam promover essa transformação, é essencial que a formação docente na educação prisional priorize metodologias que incentivem o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, isso requer que os educadores estejam preparados para adaptar suas práticas pedagógicas de forma inclusiva e participativa (Carvalho; Santos; Maldonado, 2020). Freire (1996) reforça que a

educação deve ser pautada pelo respeito à dignidade dos educandos e pela construção de uma consciência crítica que lhes permita interagir com sua realidade e agir sobre ela de forma transformadora.

Para Carvalho, Santos e Maldonado (2020), esse enfoque é particularmente necessário no ambiente prisional, onde a educação funciona como uma ferramenta de resgate da cidadania e da autoestima, aspectos que são frequentemente negligenciados em contextos de privação de liberdade.

A educação prisional para Lopes, Lima e Almeida (2019), deve estimular o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, proporcionando aos reclusos de liberdade oportunidades de refletirem sobre suas condições e de construírem novas perspectivas de vida, e afirmam que a educação por si só não é capaz de mudar ninguém, que é preciso que haja uma educação transformadora, emancipatória, crítica e reflexiva, e que tenha por parte do preso a vontade para tal feito.

No estudo de Carvalho, Santos e Maldonado (2020), que investigou práticas pedagógicas no sistema prisional, as professoras entrevistadas enfatizaram a importância de metodologias que promovam o pensamento crítico, possibilitando aos alunos uma interação mais consciente com o mundo. Freire (1996) também corrobora essa visão, ao afirmar que a prática pedagógica no cárcere deve considerar o respeito à dignidade dos alunos, onde a educação serve como uma ponte para a cidadania e a autoestima.

A formação contínua dos educadores que atuam em prisões é um componente essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a realidade e os direitos dos detentos. Durante a II Jornada de Estudos sobre EJA em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade, foi destacada a necessidade de uma capacitação em serviço, evidenciando que a formação dos docentes para o ambiente prisional não deve ser limitada a uma etapa inicial, mas sim incluir uma atualização contínua. Essa formação permite ao professor adaptar-se à dinâmica específica do cárcere, reforçando os princípios dos direitos humanos e a valorização da dignidade dos educandos (UFT, 2020).

Além de adaptar metodologias de ensino, a formação contínua envolve uma reflexão crítica sobre o papel do professor como agente de transformação social. A atuação docente no ambiente prisional apresenta desafios éticos e emocionais que exigem do educador a capacidade de desenvolver estratégias para lidar com a

vulnerabilidade dos alunos e promover um ambiente de respeito e empatia. Como afirma Tonet (2005), a formação docente precisa capacitar o professor para desenvolver uma prática pedagógica crítica e inclusiva, que valorize o aprendizado integral e fomente a consciência crítica, ambos fundamentais para a reintegração social dos detentos. Gonçalves e Kanaane (2021) também apontam que o desenvolvimento de uma educação voltada à autonomia e ao pensamento crítico é essencial para que os detentos possam reconstruir suas identidades e se preparar para uma reintegração cidadã.

2.2.3. Desafios e Perspectivas da Formação Docente para a Educação Prisional

Os professores que atuam na educação prisional enfrentam uma série de desafios específicos, que vão além do domínio do conteúdo e incluem barreiras estruturais e sociais. Entre os principais desafios estão a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos e a necessidade de lidar com uma realidade de exclusão e vulnerabilidade que caracteriza a população carcerária. Como argumenta Tonet (2007), a formação docente para o sistema prisional precisa preparar os educadores para lidar com essas dificuldades, incentivando uma prática pedagógica que leve em consideração as condições sociais e culturais dos alunos. Essa formação deve incluir uma dimensão ética e emocional, que capacite o educador a agir com empatia e respeito, promovendo um ambiente de aprendizado digno e inclusivo, onde os alunos possam desenvolver autonomia e senso crítico.

A formação de professores para a educação prisional deve enfatizar a importância de uma pedagogia crítica e humanizadora, que valorize a construção do conhecimento como um processo de desenvolvimento integral. Tonet (2005) ressalta que o professor, nesse contexto, precisa adaptar seus métodos pedagógicos às condições adversas do ambiente prisional, promovendo o aprendizado de forma criativa e acessível. Para isso, o educador deve estabelecer uma relação dialógica com os alunos, respeitando suas experiências e promovendo a autonomia e a conscientização. Esse enfoque é essencial para que a educação prisional cumpra seu papel ressocializador e emancipatório, oferecendo aos detentos a oportunidade de reconstruírem suas trajetórias e de se reintegrarem à sociedade com dignidade.

O estudo de Carvalho, Santos e Maldonado (2020) reforça a necessidade de uma formação docente adaptada ao ambiente prisional, destacando que os professores enfrentam dificuldades tanto no acesso a materiais didáticos quanto na formação específica para lidar com as necessidades emocionais e educacionais dos detentos. As autoras observam que as limitações do sistema prisional incluem a falta de equipamentos tecnológicos e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para turmas multisseriadas, compostas por alunos de diferentes níveis educacionais em uma mesma sala. Tonet (2007) argumenta que, para enfrentar essas adversidades, a formação docente deve capacitar os professores a desenvolverem uma pedagogia que respeite a realidade dos alunos e promova a inclusão e o aprendizado integral.

A prática docente em prisões também é marcada por limitações materiais e estruturais que dificultam a implementação de práticas pedagógicas interativas e dinâmicas. Os artigos dos Anais da II Jornada sobre EJA em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade sublinham que, além de uma formação inicial específica, é necessário investir em uma formação continuada que permita ao professor aprimorar suas práticas e adaptar-se às condições adversas do sistema prisional. Segundo o estudo, a falta de acesso a recursos e tecnologias é um dos principais desafios, restringindo a capacidade dos educadores de desenvolverem práticas interativas e adaptadas ao ambiente prisional (UFT, 2020).

Além disso, o estudo de Gonçalves e Kanaane (2021) destaca que, para que as tecnologias digitais possam ser integradas de maneira efetiva, a formação continuada dos professores precisa capacitá-los para utilizar essas ferramentas de forma planejada e sistemática. O uso eficaz das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode criar uma abordagem que engaje os alunos e promova um aprendizado aplicável fora do ambiente prisional. Esse processo não só potencializa a eficácia do ensino, mas também prepara os detentos para se adaptarem ao mundo digital, um aspecto crucial para a reintegração social e a redução das desigualdades tecnológicas que caracterizam a população carcerária.

2.2.4. A Pedagogia Crítica e os Direitos Humanos na Educação Prisional

Refletir sobre o papel da educação e da escola na promoção dos Direitos Humanos é fundamental para o progresso social. Saviani (2008) ressalta que, na contemporaneidade, a educação é vista como um investimento em capital humano, essencial para preparar as novas gerações para o mercado de trabalho, tornando a escola indispensável como espaço de apropriação do conhecimento sistematizado.

Segundo Vasconcelos, Araujo, Oliveira, (2020), embora influenciada por interesses mercadológicos, a escola deve transcender esses limites, promovendo vivências que vão além do pedagógico. A reflexão sobre a realidade, o diálogo com movimentos sociais e a participação ativa dos alunos em espaços coletivos são essenciais para consolidar uma educação voltada aos Direitos Humanos.

A escola deve ser um espaço de formação cidadã, onde indivíduos desenvolvam consciência de seus direitos e se mobilizem por sua garantia, atuando como protagonistas em uma democracia. Contudo, a superação das desigualdades não é tarefa exclusiva da escola, mas de uma ação coletiva, com o Estado desempenhando papel central. Em parceria com outras instituições, a escola deve exigir as condições necessárias para garantir a educação como um direito universal e agir como catalisadora de mudanças sociais (Vasconcelos; Araujo; Oliveira, 2020). Além de garantir o direito à educação, a escola deve promover uma educação emancipatória (Freire, 2023a), integrando as vozes dos alunos e da sociedade civil na construção do currículo.

A pedagogia crítica é uma abordagem essencial na educação prisional, pois promove a conscientização e o engajamento social dos educandos, elementos fundamentais para sua reintegração social e o respeito à dignidade humana. Freire (2023a) argumenta que a educação deve possibilitar aos alunos a compreensão de suas condições de opressão e incentivá-los a questionar as estruturas de poder que perpetuam sua exclusão social. Essa perspectiva se mostra especialmente relevante no contexto prisional, onde grande parte dos detentos é oriunda de classes sociais desfavorecidas, frequentemente marginalizadas por um sistema estrutural de exclusão.

Para que a educação prisional cumpra seu papel emancipador, a formação de professores deve incorporar uma perspectiva de justiça social e direitos humanos, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas que promovam o respeito pela dignidade e pelos direitos dos alunos. Marx (2006) reforça essa visão ao argumentar

que a formação humana é um processo coletivo de construção de identidade e cidadania e que a educação deve ser concebida como um instrumento de transformação social. Assim, a formação docente precisa preparar o educador para adotar uma pedagogia emancipatória, que valorize a autonomia dos alunos e incentive uma visão crítica sobre a realidade social.

A aplicação da pedagogia crítica no ambiente prisional é fundamental para o desenvolvimento da cidadania e da conscientização dos detentos. No estudo de Carvalho, Santos e Maldonado (2020), observa-se que os professores que atuam no contexto carcerário frequentemente enfrentam situações de vulnerabilidade e precisam desenvolver uma prática pedagógica que reconheça e valorize os direitos humanos dos detentos. Essa abordagem deve ser pautada pela ética e pelo respeito à dignidade dos alunos, criando um ambiente de aprendizado que vá além do ensino formal e que também contemple as questões sociais e emocionais dos alunos. Freire (2023a) ressalta que o papel do educador nesse contexto é conscientizar os alunos sobre a realidade em que vivem e ajudá-los a compreender as forças sociais que perpetuam a exclusão, promovendo, assim, uma educação transformadora.

Uma formação docente que integre os princípios da pedagogia crítica e dos direitos humanos é crucial para uma educação que respeite a dignidade e os direitos dos detentos. Gonçalves e Kanaane (2021) destacam que, no contexto prisional, os professores precisam entender as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como instrumentos de emancipação, que facilitam o acesso à informação e promovem o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos alunos. Esse enfoque é particularmente significativo no ambiente prisional, onde a educação atua como uma ferramenta de resgate da autoestima e da dignidade dos educandos, proporcionando-lhes uma perspectiva de transformação pessoal e social.

Os Anais da II Jornada de Estudos sobre EJA em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade (UFT, 2020) sublinham que a formação de professores para a educação prisional deve incorporar uma perspectiva crítica sobre as desigualdades sociais e as condições de vulnerabilidade que marcam a trajetória dos detentos. Essa formação deve capacitar o professor a promover um ambiente de ensino inclusivo, que respeite as particularidades e os direitos dos alunos e facilite um processo de aprendizado transformador, preparando-os para uma vida pós-encarceramento mais digna e participativa.

2.2.5. Formação Humana Emancipatória e o Papel do Professor no Sistema Prisional

A formação humana emancipatória é um pilar essencial para a construção de uma educação inclusiva e transformadora, especialmente no contexto prisional, onde os desafios sociais e estruturais exigem um olhar diferenciado sobre o papel da educação (Duarte; Pereira, 2017; Lopes; Lima; Almeida, 2019).

Segundo Tonet (2005), a educação deve promover o desenvolvimento integral do ser humano, capacitando-o para compreender e transformar sua própria realidade. Essa perspectiva se torna particularmente relevante no sistema prisional, onde a educação da EJA pode representar uma oportunidade de resgatar a dignidade dos detentos e de construir uma nova trajetória de vida, baseada em autonomia e cidadania (Lopes; Lima; Almeida, 2019).

Nesse sentido, o papel do professor é essencial para promover uma educação que valorize a autonomia e a ética, oferecendo aos detentos ferramentas para reconstruírem suas vidas de forma produtiva e cidadã (Duarte; Pereira, 2017).

A formação de professores para a educação prisional, como defendem Costa e Massena (2023), deve estar pautada em uma visão de justiça social e promoção dos direitos humanos, de modo que a educação seja vista como um direito fundamental e uma oportunidade de transformação pessoal e social, assim, essa abordagem permite que o educador atue como um facilitador da reintegração e da inclusão social dos detentos, promovendo uma formação que transcenda o ensino de conteúdo e se centre na construção de um ser humano íntegro e consciente de seu papel social.

Para os autores Lopes, Lima e Almeida (2019), a formação humana emancipatória e transformadora vai além do ensino técnico e envolve o desenvolvimento de uma prática pedagógica que acolha e valorize o potencial transformador da educação.

Carvalho, Santos e Maldonado (2020) demonstram que, para as professoras da unidade prisional feminina de Pedro Afonso, o papel docente vai muito além da instrução formal; ele inclui aspectos emocionais e de apoio psicológico, essenciais para criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado.

Esse papel está em consonância com a perspectiva de Tonet (2005), que defende a educação como um meio de desenvolvimento integral, que permita ao

indivíduo compreender a realidade em que vive e, eventualmente, transformá-la. Dessa forma, a formação docente precisa preparar o professor para lidar com os aspectos sociais e emocionais dos alunos, promovendo uma educação humanizadora que fortaleça a dignidade e a autoestima (Costa; Massena, 2023).

Para Lopes, Lima e Almeida (2019), a formação de professores para a educação prisional é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. E a preparação dos educadores precisa ir além da técnica e incluir uma dimensão humanista e ética, que valorize a construção de uma consciência crítica e cidadã. Ao promover uma educação baseada nos direitos humanos e no respeito pela dignidade dos detentos, o sistema prisional pode se transformar em um espaço de reabilitação e de desenvolvimento pessoal (Duarte; Pereira, 2017; Souza; Gomes, 2022).

Para Gonçalves e Kanaane (2021), a formação continuada e o uso de tecnologias digitais são aspectos fundamentais para que o professor possa exercer uma prática pedagógica que respeite a dignidade dos alunos, além de prepará-los para a reintegração social.

A formação docente para o contexto prisional, assim, deve estar ancorada nos princípios de justiça social e emancipação, promovendo uma sociedade mais inclusiva e democrática (Lopes; Lima; Almeida, 2019). A pesquisa de Carvalho, Santos e Maldonado (2020) reforça que, mesmo diante das adversidades e limitações estruturais, a prática pedagógica no ambiente prisional pode ser um poderoso meio de transformação social, garantindo que a educação seja acessível e significativa para todos, independentemente da condição de liberdade.

A formação de professores na educação em geral se torna cada vez mais necessária e contínua, devido ao avançar das TDICs no contexto atual, para a educação prisional é, portanto, um campo de complexidade e relevância ímpares, que demanda uma abordagem inovadora e adaptada às particularidades do contexto de privação de liberdade. Nesse ambiente, o uso das tecnologias digitais e o investimento em formação continuada emergem como pilares que permitem ao educador desenvolver uma prática pedagógica eficaz, que respeite a dignidade dos alunos e que os prepare para uma reintegração social digna (Duarte; Pereira, 2017; Lopes; Lima; Almeida, 2019; Carvalho; Santos; Maldonado, 2020; Arantes; Mól; Carvalho, 2024).

2.3. Desigualdade Social e Educação: Desafios e Perspectivas no Contexto Prisional

A desigualdade social é um fenômeno histórico, estrutural e multifacetado, que se manifesta de diversas formas, incluindo as dimensões de gênero, raça e classe social. No Brasil, essas desigualdades encontram raízes na colonização, marcada pela exploração econômica, social e cultural de populações indígenas, africanas e de outros grupos vulneráveis. A organização social colonial, sustentada pela escravização e pelo patriarcado, instituiu dinâmicas de exclusão e hierarquização que perpetuam a marginalização de grandes parcelas da população até os dias atuais (Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020).

Para Carvalho (2019), o Brasil é um país caracterizado por profundas desigualdades que remontam ao período de sua descoberta, sendo atualmente o sétimo no ranking mundial de desigualdade, segundo o relatório do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) de 2019. Essas desigualdades se manifestam principalmente nas disparidades de renda, evidentes para a autora, quando se comparam os mais ricos com os mais pobres. Além disso, o acesso desigual a serviços essenciais como saúde, educação e cultura revela as injustiças sociais, já que uma parcela significativa da população brasileira ainda enfrenta dificuldades para acessar serviços públicos de qualidade. O desemprego e a fome são realidades que afetam muitas pessoas, acentuando ainda mais a desigualdade social no país (Carvalho, 2019).

Em uma análise capitalista, a perspectiva parte da premissa de que a desigualdade social, na forma como se apresenta atualmente, corresponde, primeiramente, a uma crise estrutural que envolve, certamente, determinados valores e ideologias, e perpassam pelas mais diversas regiões do país, mas que encontra sua matriz nas relações de produção, quais sejam nas relações sociais estabelecidas por meio do trabalho assalariado. Nesse sentido, a relação entre desigualdade social e sistema educacional são elementos que encontram raízes no próprio processo produtivo e que, dessa forma, não podem ser analisadas fora da esfera de uma sociedade capitalista (Guzzo; Fillho, 2005).

O sistema capitalista está fundamentado em uma ideologia que justifica e perpetua a exploração da classe trabalhadora pela burguesia. Segundo Musto (2019), para Marx, a ideologia é um conjunto de ideias que visa sustentar a relação de poder

desigual, na qual a burguesia, detentora dos meios de produção, mantém os trabalhadores, que dependem exclusivamente de sua força de trabalho para sobreviver, em uma posição subalterna. Chauí (1997) argumenta que a dominação e a exploração só se mantêm invisíveis porque a ideologia dissimula essa realidade, impedindo que os dominados percebam a violência e a injustiça da relação. Se essa percepção ocorresse, haveria uma revolta legítima contra a opressão. Assim, a ideologia cumpre a função de ocultar as divisões sociais, disfarçando sua origem na luta de classes e contribuindo para a perpetuação da dominação (Chauí, 1997; Musto, 2019).

No cerne dessas desigualdades está o sistema educacional, que, apesar de ser uma ferramenta potencial de transformação social, muitas vezes reproduz e legitima as estruturas de exclusão. Pierre Bourdieu (1998), em suas reflexões sobre o papel das escolas, argumenta que a educação pode tanto perpetuar desigualdades quanto subvertê-las, dependendo de como os mecanismos institucionais e pedagógicos são estruturados. No caso brasileiro, as escolas frequentemente refletem as assimetrias de poder e privilégio, desvalorizando identidades e trajetórias de alunos de classes populares e reforçando narrativas meritocráticas que culpabilizam os indivíduos por sua posição social (Oliveira, 2022).

A escola, muitas vezes, acaba funcionando como um espaço onde as estruturas sociais existentes são reproduzidas, evidenciando as desigualdades entre os alunos (Carvalho, 2019). Esse fenômeno se torna ainda mais evidente quando consideramos o capital cultural que cada aluno traz consigo, que, de acordo com Bourdieu (1998), esse capital, ligado a redes duradouras de relações e ao pertencimento a grupos específicos, influencia diretamente as experiências educacionais, pois os alunos carregam consigo diferentes recursos culturais, que impactam suas oportunidades e formas de se relacionar com o ambiente escolar.

De forma semelhante, Freire (2023a) destaca que a educação tradicional, ao ser concebida como um processo bancário – onde o professor deposita conhecimentos no aluno de forma mecânica e unilateral –, acaba por reforçar as estruturas de poder e opressão. Em contrapartida, Freire (2023a) propõe uma educação dialógica e problematizadora, que reconheça os educandos como sujeitos históricos e promova sua consciência crítica.

No contexto prisional, essas dinâmicas tornam-se ainda mais evidentes, segundo Julião (2013) e Jager *et al*., (2021), pois a população encarcerada no Brasil é majoritariamente composta por indivíduos de baixa renda, negros ou pardos e de baixa escolaridade, evidenciando como o sistema prisional opera como um reflexo das desigualdades sociais. E no caso das mulheres privadas de liberdade, as interseccionalidades de gênero, raça e classe tornam-se ainda mais acentuadas, muitas dessas mulheres são chefes de família, vítimas de violência doméstica, mães solteiras e provenientes de contextos de extrema vulnerabilidade social. Para elas, a privação de liberdade não apenas perpetua a exclusão social como também amplifica as desigualdades que enfrentam fora do ambiente prisional (Julião, 2013; Jager *et al*., 2021; Gonzalez; Zarbato, 2024).

Nesse cenário, para Souza, Nonato e Fonseca (2020), a educação prisional emerge como um instrumento essencial para combater a reprodução das desigualdades. Para Freire (2023b), a educação tem um papel fundamental na construção de uma consciência crítica, permitindo que os indivíduos compreendam as condições opressoras em que estão inseridos e, a partir dessa compreensão, transformem sua realidade. Essa abordagem humanista e libertadora da educação é particularmente relevante no sistema prisional, onde muitas alunas carregam experiências de opressão e exclusão social. Ao conceber a educação como prática de liberdade, Freire oferece um modelo que vai além da simples transmissão de conteúdos, destacando o papel do diálogo, do respeito à experiência de vida dos educandos e da construção coletiva do conhecimento (Freire, 2023b).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a educação é um direito fundamental e inalienável de todo ser humano, sendo um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, como apontam Vasconcelos, Araújo e Oliveira (2020), a efetivação desse direito enfrenta barreiras estruturais, como a precariedade de recursos, a ausência de políticas públicas inclusivas e a falta de formação específica para os professores que atuam em ambientes prisionais. Freire (2023b) aponta que, para superar essas barreiras, é necessário que os educadores se reconheçam como agentes de transformação social, utilizando práticas pedagógicas que promovam o empoderamento e a autonomia dos educandos.

A Constituição Federal de 1988, ao assegurar o direito à educação como uma ferramenta de cidadania e inclusão social, estabelece um marco importante para a democratização do ensino. No entanto, no contexto prisional, ainda há um longo caminho a percorrer para que esse direito seja plenamente garantido. Políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) destacam a importância da inclusão e da diversidade nos currículos escolares, mas sua implementação em ambientes prisionais permanece limitada. Gonzalez e Zarbato (2024) enfatizam que uma educação inclusiva e sensível às questões de gênero é indispensável para a transformação social de mulheres em situação de privação de liberdade, promovendo a igualdade e a cidadania.

A relação entre desigualdade social e educação no sistema prisional exige uma análise interseccional, entendendo interseccionalidade, por Crenshaw (2002, p. 7), como uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. Abordando especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. A partir de então, que leve em conta as especificidades das mulheres encarceradas.

A educação, nesse contexto, deve ir além do ensino de conteúdos acadêmicos e incluir estratégias pedagógicas que promovam a emancipação e o empoderamento dessas mulheres. Isso envolve abordar questões como a violência de gênero, o racismo estrutural e as desigualdades econômicas de forma crítica e integrada ao processo educativo (Silva; Lima; Santos, 2021; Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Além disso, é imprescindível reconhecer a educação como uma ferramenta de humanização e ressocialização no ambiente prisional. De acordo com Nóbrega Júnior (2022), a ausência de políticas públicas eficazes para combater a violência institucional e a precariedade das condições carcerárias compromete a eficácia dos programas educacionais e perpetua ciclos de exclusão e reincidência. A educação, nesse sentido, deve ser concebida não apenas como um direito humano, mas também como uma estratégia de reintegração social, capaz de transformar vidas e realidades (Duarte; Pereira, 2017).

Ao alinhar a educação prisional às políticas de Direitos Humanos e às demandas específicas das mulheres encarceradas, é possível promover uma formação integral que resgate a dignidade e a cidadania dessas mulheres. Isso inclui a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e transformador. A educação, quando orientada por uma perspectiva humanista e inclusiva, tem o potencial de romper ciclos de exclusão e criar oportunidades para populações historicamente marginalizadas (Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020; Nóbrega Júnior, 2022; Freire, 2023a; Freire, 2023b; Gonzalez; Zarbato, 2024).

Assim, a luta pela equidade educacional no sistema prisional é também uma luta por justiça social. Reconhecer e enfrentar as desigualdades de gênero, raça e classe que permeiam o ambiente educacional e prisional é essencial para construir uma sociedade mais justa e democrática, na qual a educação desempenhe seu papel como instrumento de transformação social e promoção dos Direitos Humanos (Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020; Nóbrega Júnior, 2022; Freire, 2023a; Freire, 2023b; Gonzalez; Zarbato, 2024).

A aplicação da pedagogia emancipatória na educação prisional requer o desenvolvimento de uma prática educativa que não apenas informe, mas também forme. Essa prática deve considerar as histórias de vida das mulheres privadas de liberdade, acolhendo suas vivências e promovendo o resgate de sua dignidade e autoestima. Freire (2023a) enfatiza que ninguém liberta ninguém, as pessoas se libertam em comunhão, ressaltando a importância do diálogo e da coautoria no processo educativo. Assim, a educação dialógica pode servir como um caminho para a emancipação dessas mulheres, permitindo-lhes questionar as estruturas opressoras que condicionam suas vidas e abrir possibilidades para novas trajetórias (Duarte; Pereira, 2017; Freire, 2023a).

A integração de práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais e metodologias ativas, também se alinha às ideias de Freire (2023a, 2023b) ao criar espaços de aprendizagem colaborativa e significativa. Essas práticas podem potencializar a formação de uma consciência crítica, ao mesmo tempo em que ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento e à inclusão social. Nesse sentido, a educação prisional baseada na pedagogia emancipatória não se limita a

preparar os indivíduos para o mercado de trabalho ou para a reintegração social, mas busca transformá-los em sujeitos históricos, capazes de atuar como protagonistas de suas próprias histórias (Freire, 2023a; 2023b).

Ao alinhar a educação prisional às políticas de Direitos Humanos e às demandas específicas das mulheres encarceradas, torna-se possível promover uma formação integral que resgate a dignidade e a cidadania dessas mulheres, assim, essa abordagem, sustentada pelos princípios freireanos, é uma estratégia essencial para romper os ciclos de exclusão e construir uma sociedade mais justa, onde a educação seja, de fato, uma prática de liberdade (Duarte; Pereira, 2017; Freire, 2023a; Freire, 2023b).

2.4. Metodologias Ativas, Tecnologias e Aprendizagem Significativa na Educação Prisional

A expansão das tecnologias digitais tem gerado transformações profundas em diversos setores da sociedade, incluindo a educação, ainda que com adoção desigual. Apesar de o uso de dispositivos digitais estar cada vez mais integrado às atividades cotidianas, muitas instituições de ensino demonstram resistência em incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, mesmo após o impacto da pandemia de covid-19, que evidenciou a importância e a urgência de adaptá-las ao contexto educacional (Arantes; Mól; Carvalho, 2023). Essa discrepância é particularmente significativa no contexto da educação prisional, onde o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e de metodologias ativas poderia oferecer uma abordagem pedagógica mais transformadora, superando o modelo tradicional de ensino que trata o professor como mero transmissor de conteúdo e o aluno como receptor passivo (Gonçalves; Kanaane, 2021).

No campo da informação, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel essencial na democratização do acesso a uma vasta gama de conteúdos, facilitando o acesso a fontes como sites de notícias, bancos de dados acadêmicos e bibliotecas digitais, que oferecem informações diversificadas e de fácil acesso. Contudo, a integração plena desses recursos no contexto educacional enfrenta desafios significativos, sobretudo no ambiente prisional, onde as restrições de acesso a recursos e a necessidade de capacitação específica dificultam o uso eficaz das tecnologias digitais. No entanto, ao serem aplicadas de maneira adaptada e

significativa, essas ferramentas têm o potencial de transformar o ambiente de ensino, promovendo a autonomia e o engajamento crítico dos alunos (Arantes, 2022; Arantes; Mól; Carvalho, 2023; Arantes, 2024).

A pandemia de covid-19 impulsionou de forma abrupta o uso de tecnologias digitais na educação em geral e expôs a necessidade urgente de capacitar os professores para o uso eficaz dessas ferramentas. Arantes, Mól e Carvalho (2023) destacam que essa situação sublinhou a importância de preparar os educadores não apenas para conhecer as tecnologias digitais, mas para dominá-las e integrá-las ao processo de ensino de maneira adaptável e eficiente. No contexto prisional, essas competências são especialmente necessárias, pois auxiliam os professores a criarem um ambiente pedagógico que, além de promover o aprendizado técnico, oferece um caminho para o desenvolvimento pessoal e social, incentivando habilidades como a autonomia, a autopercepção e o autocontrole (Lopes; Lima; Almeida, 2019; Eduardo, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) endossa essa perspectiva ao destacar competências para o século XXI que vão além do conteúdo técnico, incluindo habilidades socioemocionais e cognitivas, como pensamento científico, crítico e criativo, resiliência e senso estético (Brasil, 2017). Em sintonia com as competências apontadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), como resolução de problemas e adaptabilidade, essas habilidades são essenciais para uma formação integral e inclusiva que responda às necessidades das pessoas privadas de liberdade. No contexto prisional, onde a educação exerce um papel fundamental na reintegração social e na reorientação das trajetórias de vida, essas competências são valiosas, pois contribuem para a construção de uma identidade mais autônoma e responsável, fundamentais para a reintegração social (Duarte; Pereira, 2017; Eduardo, 2023).

O processo de ensino-aprendizagem, como observa Moreira (2023), é dinâmico e contínuo, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, a aprendizagem se refere ao armazenamento e organização das informações na estrutura cognitiva do indivíduo, constituindo a base para o desenvolvimento do conhecimento técnico e teórico. Já a aprendizagem afetiva, que envolve respostas emocionais como prazer, satisfação e ansiedade, é crucial para promover o envolvimento e a motivação dos alunos, aspectos indispensáveis para

uma educação prisional que valorize a formação integral. A aprendizagem psicomotora, por sua vez, foca no desenvolvimento de habilidades motoras adquiridas por meio de prática e treino, frequentemente associada a um componente cognitivo (Moreira, 2023). E para Santos, Oliveira e Paiva (2022), sobre Dewey, complementam essa abordagem ao argumentar que a educação deve engajar o aluno em experiências reais, onde ele atue como protagonista, aplicando o conhecimento em situações concretas.

Esses três domínios de aprendizagem são fundamentais em um contexto educacional prisional, onde a formação integral é essencial para que as alunas desenvolvam não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades de autopercepção, autocontrole e colaboração – competências indispensáveis para uma reintegração social bem-sucedida, através de uma abordagem pedagógica que seja acolhedora e que reconheça o valor de suas experiências de vida, tal como proposto por Souza e Gomes (2022).

A adoção de metodologias ativas e de tecnologias digitais no ensino permite, portanto, que essas aprendizagens sejam mobilizadas de forma mais ampla, engajando os alunos e favorecendo uma educação que realmente dialogue com suas realidades e os prepare para uma nova construção de vida, fora dos muros da prisão (Arantes, 2022; Arantes; Mól; Carvalho, 2023; Arantes, 2024).

2.4.1. A Relevância das Metodologias Ativas e da Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), desenvolvida por Ausubel, é um alicerce teórico relevante para o uso de metodologias ativas na educação prisional, pois defende que o aprendizado se torna significativo quando novos conceitos são assimilados em relação aos conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a integração e a compreensão aprofundada das informações, e esse processo exige a presença dos chamados subsunçores – ideias previamente estruturadas na cognição do aluno – que servem como âncoras para a incorporação de novos conteúdos (Moreira, 2011). No contexto prisional, onde muitas alunas possuem um histórico educacional fragmentado, a utilização dessa abordagem é essencial para tornar o aprendizado relevante e adaptado à realidade das detentas (Duarte; Pereira, 2017; Lopes; Lima; Almeida, 2019; Jager *et al*., 2021; Moreira, 2023).

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem por Projetos, complementam a Teoria da Aprendizagem Significativa ao promover um ensino participativo e experiencial. Aplicadas no ambiente prisional, essas metodologias permitem que as alunas assumam um papel central em seu aprendizado, incentivando o desenvolvimento de competências socioemocionais e pensamento crítico. Bacich e Moran (2017) afirmam que essas metodologias promovem uma educação alinhada às necessidades de uma sociedade em constante mudança, preparando os alunos para resolver problemas reais e práticos. No contexto prisional, essas abordagens possibilitam que as detentas reflitam sobre suas próprias vivências e experiências, o que, segundo Ausubel, aprofunda o aprendizado e gera uma compreensão transformadora (Moreira, 2011).

Diante dos avanços tecnológicos, a ideia do professor como mero transmissor de conhecimento e do aluno como receptor passivo torna-se ultrapassada (Moreira, 2023). A Teoria da Aprendizagem Significativa destaca que as experiências e os saberes prévios dos alunos são elementos fundamentais para a construção de novos conhecimentos. Para que o aprendizado seja significativo, as novas informações devem se conectar de maneira substancial com o conhecimento já existente no indivíduo. A estrutura cognitiva do aluno – que compreende seu conjunto organizado de ideias e conhecimentos – serve como ponto de partida para a assimilação de novos conceitos, possibilitando a ampliação e o enriquecimento contínuos de sua compreensão (Portugal; Almeida; Esteves-Souza, 2024).

Para Moreira (2011), o aprendizado significativo ocorre quando novos conhecimentos se associam aos subsunçores, conceitos-chave que facilitam a compreensão de conteúdo. No ambiente prisional, isso implica que as metodologias pedagógicas devem considerar as vivências e o repertório apresentados pelas alunas intramuros, promovendo uma educação que vá além da memorização mecânica e estimule a compreensão contextual e aprofundada. Esse tipo de aprendizado é fundamental para que as detentas possam construir uma visão significativa de sua própria realidade e abrir caminhos para a transformação pessoal e social (Moreira, 2011; Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020; Jager *et al*., 2021; Arantes, 2024).

As metodologias ativas, segundo Bacich e Moran (2017), colocam o aluno no centro do processo educacional, promovendo sua autonomia e protagonismo. Em um contexto prisional, essa abordagem é particularmente relevante, pois envolve as

alunas em atividades práticas que facilitam a internalização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas. Entre as metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a aprendizagem baseada em projetos, que incentivam as alunas a participarem de forma ativa no processo de construção do conhecimento, permitindo que se engajem em atividades que dialogam diretamente com suas vivências e objetivos pessoais (Bacich; Moran, 2017).

2.4.2. A Utilização de Sequências Didáticas e Frameworks na Educação Prisional

Há uma busca incessante por novas estratégias de aprendizagem que se distanciem das práticas tradicionais. Essas abordagens, focadas na memorização de conteúdos e na passividade dos alunos, não atendem às necessidades da geração atual, mais diversa e conectada. Essa geração demanda métodos mais dinâmicos e interativos, com abordagens educacionais flexíveis e pertinentes, que levem em conta a atual dinâmica de acesso à informação e comunicação na construção do conhecimento (Bevilaqua *et al.,* 2019).

O termo “sequência didática” é definido por Zabala (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” Ele também sugere critérios para a construção, desenvolvimento e avaliação da sequência, considerando as três fases da intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. Além disso, descreve as quatro fases de aplicação de uma sequência didática: comunicação da lição, estudo individual do conteúdo, revisão do conteúdo estudado e avaliação ou atribuição de nota pelo professor (Zabala, 1998).

Sob essa perspectiva, ao planejar uma sequência didática, é essencial considerar os diálogos e as relações interativas entre professor e aluno, bem como entre os alunos, sendo importante observar como os temas ou conteúdos influenciam essas interações e definir claramente o papel de todos no desenvolvimento das atividades, na organização dos conteúdos, no uso do tempo e espaço, nos recursos didáticos e na avaliação; assim, tudo deve ser cuidadosamente planejado e

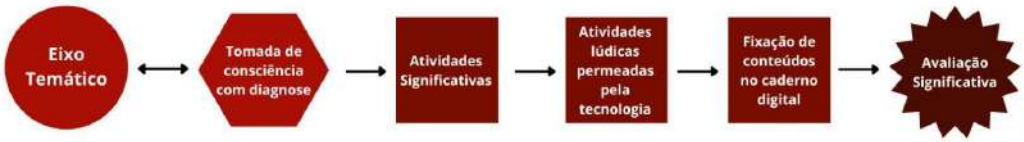
organizado para garantir o sucesso na realização das atividades (Ugalde; Roweder, 2020).

A sequência didática, enquanto metodologia estruturada, organiza as atividades de ensino de forma sequencial e lógica, respeitando o ritmo de aprendizado dos alunos e promovendo a aplicação prática dos conteúdos. Como observa Arantes (2024), as sequências didáticas são compostas de etapas que vão desde a motivação inicial até a avaliação final, assegurando que o processo de aprendizagem seja sistematizado e contextualizado. Esse modelo seria especialmente eficaz no contexto prisional, onde as alunas poderiam se beneficiar de uma metodologia que promove a construção gradual e cumulativa do conhecimento, permitindo-lhes relacionar o aprendizado a suas experiências de vida e saberes prévios (Moreira, 2011; 2023; Arantes, 2024).

Nesse contexto, Arantes (2024) volta a corroborar que a sequência didática é um conjunto estruturado e progressivo de atividades de ensino e aprendizagem, organizado de forma lógica e coerente para desenvolver competências e conhecimentos específicos dentro de um período determinado. Diferente de um plano de aula tradicional, que pode incluir atividades isoladas, a sequência didática enfatiza a continuidade e a integração das atividades, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo para os alunos. Composta por diversas etapas, ela orienta o professor desde o planejamento inicial até a avaliação final, assegurando que os objetivos educacionais sejam atingidos de maneira eficaz e eficiente. Essa estrutura facilita a construção de conhecimento de forma ativa e participativa, incentivando as alunas a conectarem o novo conteúdo com suas vivências, o que é central para a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).

Com base nos conceitos relacionados às sequências didáticas, Arantes (2022) apresenta um fluxograma detalhado que fundamenta a criação de um *framework* inovador. Esse *framework* foi desenvolvido para apoiar educadores na elaboração de sequências didáticas que integrem, de forma eficaz, as tecnologias digitais e metodologias contemporâneas de ensino.

Fluxograma 1 – Fluxograma da sequência didática



Fonte: Arantes (2022, p. 72)

A utilização de *frameworks* como complemento das sequências didáticas é igualmente relevante na educação prisional. No contexto prisional, o framework oferece uma base adaptável que pode ser ajustada conforme as necessidades das alunas, garantindo que cada etapa do processo de aprendizagem contribua para a formação integral e para a preparação para a reintegração social (Arantes, 2022; 2024).

Na prática, o uso de *frameworks* na construção de sequências didáticas permite organizar as atividades em torno de objetivos pedagógicos claros. Segundo Arantes (2022), esses *frameworks* otimizam o planejamento docente, distribuindo o trabalho em campos específicos, como datas, locais, objetivos e atividades, o que é particularmente útil no contexto prisional. Eles ajudam o professor a manter o foco em metas pedagógicas concretas e a avaliar o progresso dos alunos de maneira contínua, adaptando as atividades às necessidades e ao contexto particular das alunas.

A integração das sequências didáticas e dos *frameworks* na educação prisional cria uma estrutura de ensino que facilita o aprendizado significativo e garante a relevância e a aplicabilidade dos conteúdos ao contexto das alunas. Bevilaqua *et al*. (2019) ressaltam que a aplicabilidade das sequências didáticas é essencial para promover uma aprendizagem que não só retenha conhecimento, mas também desenvolva habilidades essenciais para a vida em uma sociedade cada vez mais digital e interconectada. Nesse sentido, as metodologias ativas e as tecnologias digitais tornam-se ferramentas de aprendizado e de inclusão social, oferecendo às alunas uma base sólida para sua reintegração.

A implementação de metodologias ativas e das TDICs na educação prisional, embora desafiadora, traz oportunidades significativas para uma educação inclusiva e transformadora, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos com base na aprendizagem significativa e nas competências da BNCC. Fundamentada na pedagogia crítica, a formação continuada dos professores é essencial para que atuem

como agentes de transformação, oferecendo uma educação que respeita a dignidade dos alunos e os prepara para a reintegração social. As diretrizes da OCDE (2018), alinhadas à BNCC (2019), reforçam a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo, estimulando habilidades cognitivas e socioemocionais indispensáveis ao século XXI. Assim, ao unir metodologias ativas e TDICs, a educação prisional não só engajará as alunas como também ampliará suas possibilidades de reintegração social, configurando-se como um espaço de aprendizado relevante e um verdadeiro instrumento de justiça social e cidadania.

2.4.3. A Importância das Tecnologias Digitais na Educação Prisional

Mesmo sendo do conhecimento amplo que o acesso à internet e a recursos digitais são deficitários e ou inexistentes dentro da instituição prisional chancelados pela alegação da segurança, de acordo com Nascimento *et al*. (2022), a inclusão de plataformas digitais na educação tem gerado trabalhos modernos, bem elaborados e inovadores, com um vasto conhecimento implementado. Para se alcançar uma educação de qualidade no contexto digital, é fundamental compreender e dominar essas ferramentas, que podem auxiliar tanto a educação básica quanto a superior no Brasil, contribuindo para patamares elevados de excelência epistemológica.

Segundo Garcia *et al*. (2011), os recursos digitais são materiais ou ferramentas em formato digital que facilitam o acesso, a produção e a disseminação de informações e conhecimentos. Eles englobam uma ampla gama de conteúdos, como *e-books*, vídeos, áudios, aplicativos educacionais, *websites*, plataformas de aprendizado *online*, infográficos, *podcasts* e *softwares* educativos. Esses recursos aprimoram o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando maior interatividade, flexibilidade e acesso a materiais atualizados e diversificados. Assim, as tecnologias digitais tornam-se importantes aliadas dos professores em sala de aula, possibilitando diferentes formas de abordar conteúdos e ajudando a ancorar novos conhecimentos ao contexto já familiar aos alunos. Da mesma forma, seria enriquecedor no contexto prisional.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação prisional responde à crescente necessidade de inclusão digital e de uma formação que prepare os indivíduos para as demandas do século XXI. As tecnologias

digitais não apenas expandem o acesso à informação, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais interativo e contextualizado. Em ambientes de privação de liberdade, onde o acesso à tecnologia é frequentemente restrito ou inexistente devido às alegações de segurança, a introdução de dispositivos e plataformas digitais pode funcionar como uma ponte para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a reintegração social (Bruzzi, 2016; Vasconcelos; Araújo; Oliveira, 2020).

Ao discutir o papel das tecnologias digitais na educação, Lima (2021) enfatiza que é essencial que os professores possuam um conhecimento aprofundado das tecnologias disponíveis e de suas possíveis aplicações pedagógicas. Mais do que apenas o domínio técnico, os educadores devem ser capazes de utilizá-las de forma criativa e inovadora, com o objetivo de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Arantes (2022) observa que a implementação de tecnologias em contextos adversos pode criar grandes oportunidades para o desenvolvimento de competências-chave, como a fluência digital e a adaptabilidade a novos cenários. Ferramentas digitais como Google Forms, Padlet e outras plataformas colaborativas podem ser integradas de forma adaptativa na educação prisional, por exemplo, no formato *offline*. Essas plataformas facilitariam atividades como a criação de conteúdo, pesquisa e discussão colaborativa, oferecendo uma experiência de aprendizado que rompe com o isolamento e possibilita a prática de habilidades de maneira significativa, assim, permitindo que as alunas privadas de liberdade, pudessem adquirir familiaridade com o uso de tecnologias que serão importantes em suas vidas fora do sistema prisional.

Mesmo com as limitações estruturais desse contexto, as TDICs podem atuar como uma poderosa ferramenta de enriquecimento do ensino-aprendizagem. Segundo Arantes (2022), essas tecnologias democratizam o acesso ao conhecimento e desenvolvem competências essenciais para o século XXI, como autonomia e fluência digital. Para muitos alunos com exposição limitada a dispositivos digitais, a integração das TDICs oferece uma oportunidade única de superar a exclusão digital, que muitas vezes se apresenta como um obstáculo após a reintegração à sociedade.

No entanto, o uso dessas tecnologias deve ir além da mera instrumentalização; elas precisam ser integradas de maneira a possibilitar práticas pedagógicas que dialoguem com os conhecimentos prévios e as necessidades específicas das alunas,

que ali estão. Conforme apontado por Arantes (2024) e sustentado pela Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1963), o papel do professor é organizar os conteúdos de modo que eles tenham sentido para as alunas, considerando suas experiências e realidades.

Nesse contexto, a escolha de ferramentas digitais como Google Forms, Padlet, YouTube, Wordwall, Kahoot, Mentimeter e LearningApps ganha relevância. Essas plataformas, ao serem disponibilizadas gratuitamente, facilitam o acesso e possibilitam práticas mais interativas e colaborativas. Entretanto, a mera introdução dessas tecnologias não garante o sucesso das práticas pedagógicas. Conforme afirmam Arantes, Mól e Carvalho (2024), a eficácia do uso dessas ferramentas depende da capacidade dos professores em fazer uma curadoria criteriosa dos conteúdos e em utilizá-las de forma criativa e reflexiva. É fundamental promover uma educação integradora que atenda às lacunas educacionais e emocionais das alunas.

No ambiente prisional, essas tecnologias digitais também poderiam possibilitar aos professores a utilização de metodologias ativas, através de aulas mais criativas e envolventes, mesmo que funcionando *offline*, assim promovendo maior engajamento e motivação entre as discentes. Isso reforça a necessidade de uma abordagem educacional que ultrapasse os muros das instituições prisionais, permitindo às alunas desenvolverem competências que as capacitem para uma reintegração social plena.

2.5. Políticas Públicas para a Educação Prisional

As políticas públicas, para Bucci (2017), são uma concepção institucionalizada para a solução de problemas públicos que afetam uma coletividade, que podem ser mais bem compreendidas a partir de sua função, especialmente no campo do Direito, por meio de um diálogo interdisciplinar.

Para Carvalho (2019), embora amplamente estudadas em áreas como ciência política, sociologia, economia e administração, as políticas públicas têm recebido menor atenção no campo jurídico pela doutrina brasileira. No entanto, sua análise jurídica é importante, pois a Constituição Federal desempenha um papel dirigente ao orientar a ação governamental por meio de programas destinados a conformar a sociedade, estabelecendo uma direção política permanente.

Além disso, as políticas públicas têm papel fundamental na efetivação dos direitos sociais, muitas vezes desvalorizados ou negligenciados. Ao vincular esses direitos às instituições democráticas, as políticas públicas atuam como um instrumento prático para concretizar os direitos fundamentais, funcionando como um marco orientador para a ação estatal e contribuindo diretamente para o fortalecimento da democracia (Mastrodi; Ifanger, 2019; Carvalho, 2019).

Já para Bucci (2017), políticas públicas são programas de ação governamental que coordenam os recursos do Estado e, quando necessário, atividades privadas, com o objetivo de alcançar metas socialmente relevantes definidas politicamente. Elas representam objetivos coletivos conscientes e, por isso, inserem-se no âmbito do direito público em sentido amplo.

De acordo com Mastrodi e Ifanger (2019), as políticas públicas têm o propósito de materializar os objetivos do Estado, conforme estabelecido em sua legislação interna ou nos tratados dos quais é signatário. Elas não se limitam a promover direitos sociais, mas são práticas estatais específicas, planejadas com base em avaliações de custo-benefício, com o objetivo de atingir o desenvolvimento social ou o crescimento econômico, conforme a previsão legal e orçamentária.

Embora as políticas públicas possam envolver a promoção de direitos sociais, a mera prestação desses direitos não caracteriza uma política pública em sentido estrito. Políticas públicas devem ser compreendidas como práticas definidas, parte da agenda política dos poderes Legislativo e Executivo, com objetivos claros e avaliação das alternativas, incluindo as consequências de suas implementações e a possibilidade de ajustes ou interrupções conforme a eficácia observada (Mastrodi; Ifanger, 2019).

Para Carvalho (2019), é indiscutível que a responsabilidade primária pelo "autogoverno" recai sobre o indivíduo. No entanto, caso ele não consiga, por si só, garantir os meios necessários à sua subsistência, torna-se essencial – e, na medida do possível, obrigatória – a intervenção estatal para oferecer o suporte necessário.

Para Carvalho, Santos e Maldonado (2020), essas políticas públicas voltadas para a educação prisional devem ser fundamentadas nos direitos fundamentais, em especial no direito à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal. Esses direitos constituem um marco conceitual essencial, orientando a formulação e execução de políticas educacionais que promovam a dignidade humana e a inclusão

social. Nesse contexto, as políticas públicas assumem um papel estratégico para a concretização dos deveres do Estado, vinculando-se à proteção e promoção dos direitos educacionais para as pessoas privadas de liberdade (Bucci, 2017; Mastrodi; Ifanger, 2019; Carvalho, 2019; Faceira *et al*., 2023).

A educação prisional é um campo em que o Estado desempenha um duplo papel. Por um lado, há o dever normativo de estabelecer legislações que garantam o acesso à educação de qualidade no sistema penitenciário; por outro, o dever fático de implementar e monitorar essas políticas de forma efetiva. A realização desses deveres implica reconhecer as especificidades da população encarcerada, promovendo a superação de barreiras estruturais que perpetuam a exclusão social e educacional (Almeida; Gomes, 2018; Carvalho, 2019).

Nesse âmbito, para Carvalho, Santos e Maldonado (2020) e Jager *et al*. (2021), é fundamental que as políticas públicas para a educação prisional enfrentem questões como pobreza, vulnerabilidade e marginalização, condições que contradizem os princípios de um Estado Social de Direito. Além disso, tais políticas devem ser vistas como instrumentos que não apenas garantem os direitos fundamentais, mas que também podem agir como meios de reintegração social, reduzindo os índices de reincidência e contribuindo para a reconstrução de trajetórias pessoais e sociais (Mastrodi; Ifanger, 2019; Carvalho, 2019).

O papel do Poder Judiciário também é relevante nesse contexto, especialmente quando o Estado não cumpre adequadamente seus deveres para Faceira *et al*. (2023). A atuação judicial é necessária para assegurar que políticas públicas sejam implementadas em conformidade com os direitos educacionais das pessoas privadas de liberdade. Esse protagonismo judicial, longe de interferir indevidamente nas funções dos demais poderes, busca corrigir omissões e garantir que o direito à educação seja efetivado mesmo nas condições mais adversas (Carvalho, 2019).

Para Carvalho (2019), outro ponto importante é a gestão eficiente e responsável das políticas públicas. A discricionariedade administrativa, frequentemente associada à implementação de políticas educacionais, deve ser exercida com base nos fins constitucionais, priorizando sempre o interesse público e os direitos fundamentais. Para Duarte e Pereira (2017), não há espaço para decisões ineficientes ou que negligenciem a complexidade do contexto prisional.

Ainda por Carvalho (2019), a limitação de recursos, muitas vezes invocada pelo princípio da reserva do possível, não pode ser utilizada como justificativa para a inação ou para a oferta de serviços educacionais inadequados. Ao contrário, esse princípio deve orientar a busca por soluções progressivas e inovadoras que maximizem os resultados e promovam o acesso universal à educação prisional de qualidade.

Para Duarte e Pereira (2017), as políticas públicas para a educação prisional devem ser compreendidas como parte de um esforço maior de construção de cidadania e inclusão social. Essas políticas não apenas concretizam os direitos fundamentais, mas também contribuem para a transformação social, enfrentando os desafios estruturais que afetam as pessoas privadas de liberdade, como o mundo do crime. Para que cumpram esse papel, é imprescindível uma gestão pública pautada na eficiência, na justiça e no compromisso com os direitos humanos (Carvalho, 2019; Faceira *et al*., 2023).

A educação no sistema penitenciário brasileiro começou a ganhar relevância apenas na década de 1950. Até o início do século XIX, as prisões eram vistas apenas como locais de contenção, sem qualquer foco na requalificação dos detentos. A ideia de educação como parte do processo de reintegração só emergiu com programas de tratamento nas prisões, e ganhou força a partir do fracasso do modelo prisional tradicional no meio do século XX, o que impulsionou a inclusão da educação escolar nas prisões (Julião, 2013; Santos, 2015; Oliveira, 2022).

Foucault (2014, p. 224) ressalta que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”, influenciando a formulação de um novo conceito de tratamento penitenciário no Brasil. Nesse contexto, as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei nº 3.274/57), sancionadas por Juscelino Kubitschek, introduziram a ideia de educação integral para a população carcerária, abrangendo dimensões como moral, intelectual, física, artística e profissional (Julião, 2013). No entanto, a implementação dessas normas foi limitada pela falta de infraestrutura e adequação às realidades dos presídios (Oliveira, 2022).

Segundo Santos (2015), o trabalho e a educação sempre estiveram presentes nas concepções legais do sistema prisional brasileiro desde os primeiros passos de sua formulação. No entanto, foi apenas 135 anos após a construção da primeira casa

de correção que a Lei de Execução Penal (LEP) foi promulgada, assegurando o direito à educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Prisões, o direito penal brasileiro é estruturado em três conjuntos principais de normas legais: o Código Penal Brasileiro de 1940 (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940), o Código de Processo Penal de 1941 (Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941) e a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Brasil, 2010, p. 8).

A Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), ao prever a assistência educacional, reforçou o direito à educação das pessoas privadas de liberdade, reconhecendo seu papel essencial no processo de reintegração social. Sua promulgação marcou um avanço significativo ao integrar a educação às políticas de ressocialização, consolidando-a como um direito fundamental e indispensável para a transformação e inclusão dos reeducandos na sociedade (Santos, 2015).

Para Santos (2015), com a aprovação da LEP, foi definida, pela primeira vez, de que maneira o sentenciado cumpriria a sua pena. O Parecer CNE/CEB n° 4 considera a Lei de Execução Penal o marco normativo mais importante no que se refere à garantia da oferta de atividades educacionais no sistema carcerário do nosso país, mesmo que apenas o Ensino Fundamental tenha sido concebido como obrigatório, deixando de legitimar também o acesso ao Ensino Médio e à Educação Superior.

Ainda de acordo com o citado Parecer, a Lei de Execução Penal foi elaborada em função das regras mínimas da ONU (Organização das Nações Unidas, criada em 1945) sobre medidas privativas de liberdade (n° 59) (Santos, 2015).

Santos (2015) relata que a Lei nº 13.163 ampliou a obrigatoriedade do ensino médio nas penitenciárias. E que a Lei nº 12.433/2011, por sua vez, regulamentou a remição de pena por estudo, permitindo a redução de pena com base em atividades educacionais, uma medida complementar que incentivou práticas culturais e educativas, como a leitura (Recomendação nº 44/2013 do CNJ) e, mais recentemente, a Nota Técnica nº 1/2020 do DEPEN, que padronizou a remição de pena pela leitura.

Na visão de Julião (2013), a Lei de Execução Penal representa um marco significativo para a educação de jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Além de assegurar o direito ao estudo, a Lei foi alterada em 29 de junho

de 2011 pela Lei nº 12.433, que introduziu a possibilidade de remição de pena por meio da educação.

Para Santos (2015), no contexto estadual, o Rio de Janeiro, junto com o Rio Grande do Sul, assumiu um papel de destaque na implementação da remição de pena baseada no estudo, com a Portaria nº 772/2000, de 1º de novembro de 2000, expedida pelo extinto Departamento Geral do Sistema Penitenciário (DESIPE). Antes de 2011, no Estado do Rio de Janeiro, 18 horas de estudo resultavam na remição de um dia de pena. Com a promulgação da nova legislação, essa equivalência foi reduzida para 12 horas de estudo por um dia de pena remido.

Embora a educação para jovens e adultos privados de liberdade já estivesse em prática há décadas no Brasil, foi apenas em 2005 que se deu início a uma política pública mais estruturada voltada à área de ensino no sistema prisional. Sob a liderança do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça (MJ), foi desenvolvido o Programa Nacional de Educação para o Sistema Penitenciário, que estabeleceu diretrizes claras para a educação nas prisões (Julião, 2013).

O Programa contou com o apoio da UNESCO e promoveu dois Seminários Nacionais de Educação para o Sistema Penitenciário, realizados em 2006 e 2007. Em 2012, ampliou sua atuação ao participar do Seminário Nacional de Educação em Prisões, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e do III Seminário Nacional promovido pelos Ministérios da Educação e da Justiça (Julião, 2013).

Para Oliveira (2022), as legislações mencionadas consolidaram a educação prisional no Brasil como parte integrante do sistema regular de ensino, vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, apesar dos avanços normativos, ainda há desafios significativos na implementação prática dessas políticas, especialmente no que diz respeito à adequação das iniciativas às realidades locais e às necessidades específicas da população encarcerada, com destaque para as mulheres. Essa conjuntura exige uma abordagem educacional mais transformadora e inclusiva.

Embora a Lei de Execução Penal (1984) tenha assegurado o direito à educação nas prisões, sua regulamentação e atualização ocorreram apenas com as Resoluções nº 03, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, e nº 02, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação. Essas normativas estabeleceram as responsabilidades, as formas e os objetivos da

oferta de educação nas prisões, reforçando a EJA como o paradigma a ser implementado pelos estados. Cabe a estes articular os sistemas de ensino com a gestão prisional para garantir o acesso à educação nesse contexto (Faceira *et al*., 2023).

Para Faceira *et al.* (2023), a articulação entre as esferas de governo (federal e estadual) e entre secretarias (educação e execução penal) representa um grande desafio. A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas na regulamentação da cooperação entre entes federados e a persistência de práticas patrimonialistas em setores da administração pública dificultam o planejamento educacional. Além disso, a histórica dificuldade de colaboração entre os sistemas de ensino – municipais, estaduais e federal – torna ainda mais complexa a interação com um sistema adicional: o sistema prisional.

Para Carvalho, Santos e Maldonado (2020), essa realidade evidencia a necessidade de um esforço coordenado e contínuo para superar barreiras estruturais, regulamentares e culturais, promovendo, assim, uma educação prisional efetiva e alinhada aos princípios de inclusão e transformação social.

2.5.1. Estrutura e Organização do Espaço Físico, Administrativo e Pedagógico no Sistema Prisional

A educação prisional, conforme orientações do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) e das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, ocorre na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA é uma modalidade com finalidades e funções específicas no sistema educacional brasileiro, configurando-se como um campo heterogêneo que abrange desde cursos presenciais e a distância até iniciativas da sociedade civil, sob a concepção de educação permanente (Santos, 2015).

Os alunos da EJA diferem dos estudantes em idade escolar regular, sendo majoritariamente jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos no período adequado. Muitos são trabalhadores ou buscam (re)inserção no mercado de trabalho e na sociedade. Dessa forma, a EJA transcende o processo inicial de alfabetização, promovendo a formação de leitores e cidadãos conscientes,

com ênfase em valores como solidariedade, igualdade, liberdade e diversidade (Eduardo, 2023).

No contexto da educação prisional, a EJA é especialmente relevante por atender a indivíduos historicamente marginalizados. Regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), no artigo 37, essa modalidade se destina a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Apesar dessa estrutura legal, a educação prisional ainda enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de recursos e a falta de planejamento político-pedagógico adequado (Eduardo, 2023).

Dentre as iniciativas relevantes para a educação prisional, destaca-se o Projeto Educando para a Liberdade (2005-2006), fruto da parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO, com financiamento do governo japonês. Esse projeto buscou implementar práticas pedagógicas inovadoras que conectassem a educação prisional à realidade daqueles fora do convívio social (UNESCO, 2006). Contudo, a falta de alocação específica de recursos financeiros pelo Estado e Municípios comprometeu sua eficácia, obrigando, muitas vezes, a adaptação de celas para aulas.

Segundo Oliveira (2022), as salas de aula em presídios frequentemente são improvisadas, sendo transformadas ou construídas pelos próprios detentos com apoio da comunidade local e doações de entidades filantrópicas. Em alguns casos, a defensoria pública colabora na aquisição de materiais e equipamentos. Esse cenário evidencia a necessidade de engajamento coletivo para a criação de espaços adequados que garantam condições pedagógicas e segurança no ambiente prisional.

Ainda, para Oliveira (2022), a organização pedagógica em presídios segue, geralmente, um regime multisseriado, em que o mesmo professor ensina conteúdos desde as séries iniciais da educação básica até o ensino fundamental II, simultaneamente, no mesmo espaço e horário. O ensino médio, por sua vez, costuma contar com professores e salas específicas. O conteúdo e a avaliação seguem os mesmos critérios do ensino regular, com provas semestrais e promoção ou retenção ao final do ano letivo.

A realidade das escolas em presídios no Brasil é extremamente diversa. Enquanto algumas contam com instalações adequadas, outras funcionam em espaços improvisados, conhecidos como “celas de aula”, evidenciando a

precariedade estrutural que ainda caracteriza a educação prisional em muitas regiões do país (Julião, 2013; Oliveira, 2022).

De acordo com Faceira *et al*. (2023), as unidades prisionais brasileiras, incluindo as do estado do Rio de Janeiro, são predominantemente projetadas para garantir segurança e custódia, sem oferecer espaços e infraestrutura adequados para atividades educacionais formais ou complementares, como leitura, artes, esportes e cultura. É muito importante refletir que tanto a educação quanto o trabalho podem promover processos de conhecimento, reflexão e exercício da cidadania ou, inversamente, reforçar dinâmicas de alienação e controle social.

A leitura de livros e textos críticos, por exemplo, pode incentivar práticas cidadãs e democráticas. Por outro lado, leituras restritivas, de autoajuda ou conservadoras tendem a fomentar individualização e reprodução de senso comum, limitando o potencial emancipatório da educação. Um exemplo disso é o processo de remição de pena por leitura no âmbito da SEAP-RJ. Nesse estado, os presos só conseguem reduzir suas penas mediante a leitura de livros previamente selecionados pela secretaria, em sua maioria de caráter autoajuda (Faceira *et al*., 2023).

Para Faceira *et al*. (2023), além disso, essa atividade não está sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), e a SEAP-RJ não dispõe de profissionais da educação para conduzi-la. Dessa forma, dependem de parcerias com universidades públicas e privadas para acompanhar as leituras e validar a remição, o que acaba esvaziando o caráter pedagógico, lúdico e crítico dessa prática.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem como crença norteadora a transição de uma abordagem educacional conservadora, que se baseia na mera transmissão de informações por meio de disciplinas monótonas, descontextualizadas e fragmentadas, e sem qualquer diálogo com as vidas que ali estão no cárcere, para uma visão holística que aborde as necessidades reais das estudantes intramuros, por meio de um modelo de aprendizagem verdadeiramente inovador, multidisciplinar, significativo e explorador.

Com base em Thiollent (2011), objetivou desenvolver simultaneamente um tipo de pesquisa e uma metodologia prática, que envolve ciclos de interações como planejar, agir, observar, refletir, além de poder realinhar a qualquer momento a direção e a rota a se pesquisar, alicerçado à dimensão coletiva e interativa da investigação acadêmica. Assim, a fim de trazer luz ao tocante que promova a conscientização de professores, focada nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada como uma pesquisa-ação, utilizando métodos exploratórios e uma abordagem qualitativa para alcançar um processo de aprimoramento contínuo, interativo e contextualizado da prática pedagógica (Thiollent, 2011).

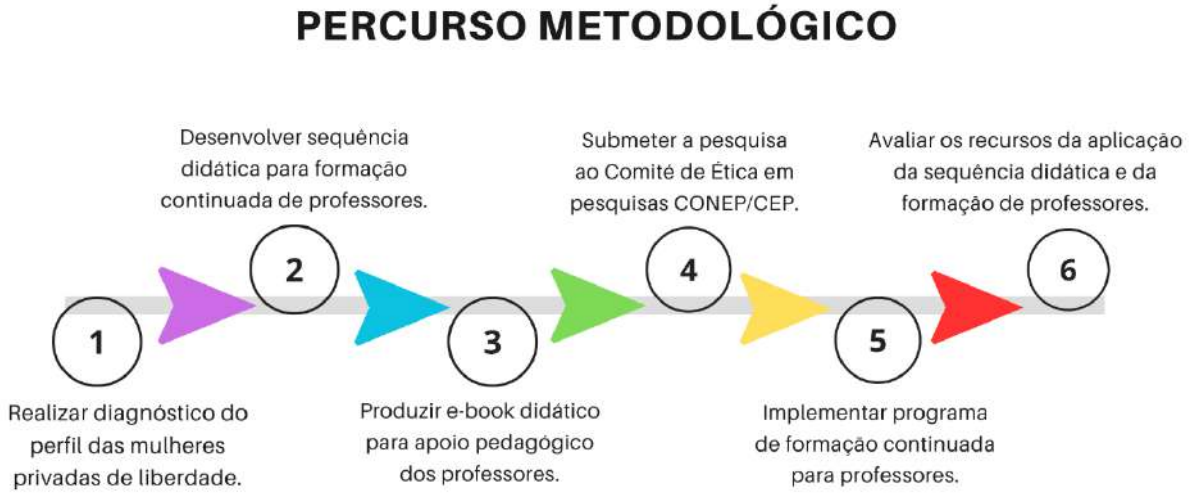
Na primeira etapa, denominada informativa, a partir de uma pesquisa exploratória preliminar (diagnóstico), com 62 entrevistas junto a mulheres privadas de liberdade, alunas de uma unidade escolar em um presídio feminino do Rio de Janeiro. Essas entrevistas permitiram identificar o perfil sociodemográfico e educacional das participantes, revelando suas principais necessidades e expectativas em relação à educação no contexto prisional.

Com base nos dados coletados na etapa informativa, foi criada uma metodologia estruturada em uma sequência didática específica para a formação continuada dos professores que atuam no contexto prisional. Concomitantemente à elaboração do material didático em formato de *e-book*, o projeto foi submetido ao conselho de ética – CONEP/CEP, respeitando as resoluções vigentes 466/2012 e 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, e garantindo que todos os procedimentos estivessem em conformidade com as normas éticas da pesquisa com seres humanos bem como as características das pesquisas nas Ciências Humanas e

Sociais. Somente após essa aprovação ética, a pesquisa e o seu material foram disponibilizados e continuados para as etapas subsequentes.

Nas etapas seguintes, foram realizadas a formação continuada dos professores, utilizando a sequência didática desenvolvida, com o objetivo de promover uma reflexão coletiva sobre as práticas educativas em contextos prisionais. E, por fim, foi conduzida uma avaliação da aplicabilidade da sequência didática, na qual os professores participantes tiveram a oportunidade de fornecer *feedback* sobre o impacto da metodologia em suas práticas e sobre como ela pode contribuir para uma educação mais inclusiva e efetiva no sistema prisional.

Fluxograma 2 – Percurso Metodológico



Fonte: Elaboração própria (2025)

4. ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO COM A DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Pesquisa Exploratória Preliminar

A fase informativa, a partir da exploratória da pesquisa, consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas estabelecendo um primeiro levantamento, ou diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações (Thiollent, 2011). Assim, o autor desta pesquisa se alicerçou e debruçou no seu amplo conhecimento trazido pela sua trajetória de atuação dentro do contexto educacional de privação de liberdade.

Esta pesquisa exploratória preliminar é uma ferramenta essencial para compreender as características dessas alunas e traçar seus perfis populacionais, em outras palavras, criar um diagnóstico da situação dessa população encarcerada, que incluem informações como gênero, idade, educação, profissão, ocupação, nível de renda familiar e estado civil, que são fundamentais para representar as características dessas mulheres. Esses dados foram coletados para traçar esses perfis e são frequentemente usados como variáveis principais ou de controle em análises que investigam a relação entre diferentes fatores (Brasil, 2023).

Esses dados sociodemográficos permitem as comparações de diferentes categorias para observar variações nas respostas e estabelecer perfis detalhados. Os dados coletados, quando possível, foram avaliados qualitativamente. Assim, podendo ter uma melhor análise desses dados e de algumas questões visando fornecer conclusões valiosas sobre parcelas sociais específicas, revelando a dinâmica, a exploração do material, a codificação, classificação e agregação, a frequência, o tratamento dos resultados e interpretação, além das características dessa fração da população encarcerada que frequentam a unidade educacional nesta instituição prisional.

Esta pesquisa exploratória preliminar foi realizada com o objetivo de identificar o perfil sociodemográfico e educacional dessas mulheres em situação de privação de liberdade. A unidade escolar selecionada para a realização da pesquisa encontra-se inserida em uma penitenciária no estado do Rio de Janeiro, que antes acomodava menores infratores. No final de 2019, essa instituição foi reestruturada para receber mulheres em situação de privação de liberdade, transferindo esse público feminino de

uma instalação que antes estava inserida em um grande complexo penitenciário. Atualmente, essa penitenciária está situada nas margens externas desse complexo, em uma rua que também conta com um sanatório penal, uma delegacia de polícia e com outra instituição penitenciária feminina, todas situadas em uma área periférica da cidade do Rio de janeiro.

A escola é bem estruturada e organizada, com um ambiente propício como uma instituição de ensino deve apresentar. Funciona em dois turnos (manhã e tarde) e dispõe de sete salas destinadas para aulas, cada uma com capacidade de 15 alunas, totalizando até 105 alunas por turno. Além disso, há possibilidades de ampliação das estruturas físicas, o que permitiria aumentar a capacidade de oferta de ensino e atender a um número maior de alunas. A escola também dispõe de outros ambientes, como uma biblioteca equipada com uma ampla coleção de livros de diversas abordagens e estilos literários, inclusive em outros idiomas, de uso exclusivo de alunas e professores. Ademais, o local possui banheiro específico para alunas e um bebedouro de água resfriada localizado em um extenso corredor que fica paralelo a todas as salas de aula. Há ainda um cômodo reservado para sala dos professores com banheiro e cozinha, uma secretaria, duas salas destinadas ao almoxarifado, uma sala da coordenação pedagógica e uma sala para a direção escolar. A iluminação das salas é feita por luz artificial, sendo duas luminárias em cada sala, nem sempre em perfeito funcionamento, porém todas as salas de aula possuem janelas gradeadas, cobertas por singelas cortinas e que são direcionadas para um extenso muro de aproximadamente cinco metros de altura, que provavelmente separa uma unidade prisional de uma outra. A unidade escolar tem boa infraestrutura e é conservada, suas paredes são pintadas, com aparelhos de ar-condicionado em todas as salas de aula, e conta com duas televisões que funcionam como monitores para utilização de recurso digital durante as aulas.

4.1.1. Metodologia da Pesquisa Exploratória Preliminar

A partir da estratégia de pesquisa pesquisa-ação, visou delinear o perfil sociodemográfico das alunas que frequentam a referida unidade escolar através da aplicação de entrevistas e questionários individuais e impressos com perguntas para a coleta de dados, que serviu de informações para focalizar no processo de investigação deste estudo (Thiollent, 2011).

O objetivo de traçar um perfil das alunas privadas de liberdade nessa unidade escolar carioca exigiu a adoção de alternativas metodológicas na coleta das entrevistas, dado o alto índice de rotatividade entre as matriculadas. Essa rotatividade ocorre por diversos motivos, muitos deles inerentes ao próprio público pesquisado e à localização da unidade escolar, que está sujeita às normas e rotinas da unidade prisional em que se encontra (Babbie, 1999).

Entre os principais motivos para a alta rotatividade das alunas na unidade escolar, destaca-se a frequência, que está diretamente ligada ao estado de saúde físico e emocional das internas. Além disso, o horário de diversas atividades na unidade prisional coincide com o das aulas. Essas atividades incluem visitas de familiares, idas ao fórum, consultas médicas ou psicológicas, atividades laborais e religiosas e cursos profissionalizantes, fazendo com que as alunas precisem se ausentar frequentemente.

Outro fator relevante são as transferências entre penitenciárias, determinadas pela administração prisional, seja por mudanças no regime penal (como a transição do regime fechado para o semiaberto, ou vice-versa) ou por desvios de conduta. Em casos de infrações, a aluna pode ser colocada em isolamento, o que a impede de frequentar a escola. Além disso, decisões judiciais, como a concessão de alvará de soltura, também levam à interrupção da frequência escolar.

Para isso, foi selecionada uma parte do público-alvo, com o objetivo de extrair dados que formassem uma amostra representativa da população total (Richardson, 1999). De acordo com Babbie (1999), essa amostra deve representar a população de forma o mais fidedigna possível, pois somente assim é viável inferir que os dados obtidos sejam representativos da população como um todo. Ainda segundo Babbie (1999), é necessário considerar a homogeneidade e a heterogeneidade da população pesquisada, além dos vieses conscientes e inconscientes na seleção da amostra. Esses fatores são de extrema importância para garantir que a amostra escolhida represente de maneira válida a população total do recorte da pesquisa.

No que se refere à questão da heterogeneidade/homogeneidade da população investigada, a análise foi baseada pelo último relatório apresentado pela Secretaria Nacional de Segurança Pública (Senappen), no primeiro semestre de 2024, com dados referentes ao 2° semestre do ano de 2023. Esse relatório indica um grau de homogeneidade na população feminina privada de liberdade, incluindo aspectos

abordados na entrevista, como idade, raça/cor e motivo da prisão, entre outros. Esses dados serão utilizados para relacionar os resultados encontrados na pesquisa amostral com os resultados disponibilizados pelos órgãos oficiais brasileiros sobre a população carcerária feminina (Brasil, 2023).

Para assegurar que a amostra representasse adequadamente o grupo como um todo e minimizar a interferência do pesquisador na escolha (Babbie, 1999), as entrevistas foram aplicadas em um dia, consecutivamente a todas as alunas que frequentaram a unidade escolar no turno da manhã e da tarde, e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice A), de acordo com a Resolução 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que discorre sobre as características das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Assim, objetivando reduzir o viés inconsciente na seleção da amostra e garantir parâmetros de seleção amostral mais conscientes. E algumas questões qualitativas, quando possíveis, foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

4.1.2. Descrição dos Dados da Pesquisa Exploratória Preliminar

O questionário preliminar (Apêndice B) foi dividido em cinco blocos, compostos por perguntas com opções de resposta abertas, fechadas e mistas, para melhor classificação, categorização e posterior análise e tabulação dos dados. Os blocos foram organizados da seguinte forma: informações gerais, instituição prisional, participação na educação de jovens e adultos, saúde e, por fim, atividades na instituição prisional. Este último bloco incluiu perguntas formuladas utilizando a escala Likert, a fim de mensurar a satisfação das privadas de liberdade com alguns serviços oferecidos, pela instituição prisional. As perguntas formuladas e o formato das entrevistas estão descritos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Perguntas da Pesquisa Exploratória Preliminar

Perguntas separadas por tema e quantidades para entrevista preliminar		
Tema	Número de perguntas	Perguntas
1-Informações gerais	15 perguntas	Data de nascimento; Local de residência antes da privação de liberdade;

		Etnia; Tipo de moradia; Composição familiar; Estado civil; Orientação sexual; Histórico de violência; Necessidades de reabilitação; Religião; Sua religião é respeitada na instituição prisional? Escolaridade; Tipo de instituição do último nível de escolaridade concluído; Situação profissional; Renda mensal aproximada.
2-Instituição prisional – Histórico na instituição prisional	8 perguntas	Mantém contato com familiares, amigos ou redes de apoio externo? Tem acesso ao parlatório? Motivo da perda de liberdade; Já esteve em privação de liberdade anteriormente? Tempo de privação de liberdade atual; Por que cometeu a infração penal? Faria novamente? Você se sente culpada pela infração penal?
3. Saúde	6 perguntas	Recebe itens de higiene pessoal? Doenças que requerem medicação contínua; Doenças sexualmente transmissíveis; Doenças que já necessitaram de medicação controlada; Uso de medicamentos sem prescrição na instituição prisional; Histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes.
4. Participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	6 perguntas	Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional? O que a motiva a frequentar as aulas? O que gostaria de encontrar na escola e que não tem? Qual seu objetivo ao participar das aulas? Já fez outros cursos na instituição prisional? Planos para após deixar a prisão.
5. Atividades na instituição prisional – Condições da instituição	10 perguntas, sendo 5 delas no modelo Likert para mensurar a satisfação de 5 itens nas condições da unidade prisional.	Escala de Likert para: 1)Banho de sol; 2)Atendimento médico; 3)Atendimento psicológico ou psiquiátrico; 4)Alimentação; 5)Práticas de atividades físicas. Assistência jurídica e defesa; Assistência social; Pretensão ao cumprir a pena;

		Participação em programas na instituição prisional; Casos de abuso, discriminação ou negligência.

Fonte: Elaboração própria

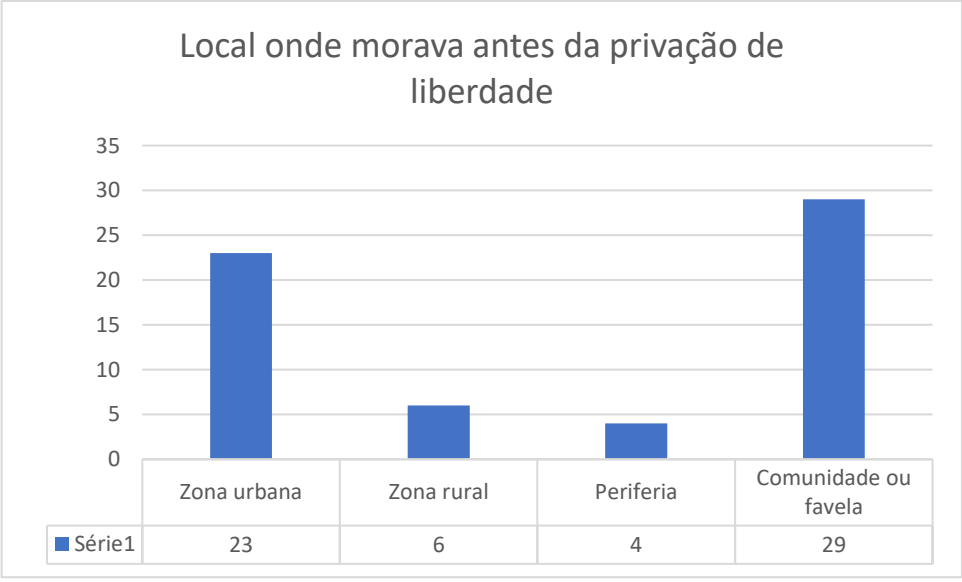
4.1.2.1. Informações Gerais das Alunas Privadas de Liberdade

No bloco de perguntas 01, denominado “Informações gerais sobre a realidade das alunas privadas de liberdade”, composto por 15 perguntas, a primeira questão permitiu delimitar a média das idades das alunas participantes da pesquisa, através da indicação da data de nascimento nas entrevistas.

A amostra deste estudo reuniu 62 mulheres estudantes dessa unidade escolar, com a idade média de 34,2 anos, onde a amostra mais nova declarou possuir 19 anos de idade, e a amostra mais idosa, 61 anos de idade.

No Gráfico 1, o foco foi identificar o local de residência. Esse levantamento foi importante para identificar o contexto social de onde essas mulheres encarceradas residiam antes da reclusão.

Gráfico 1 – Local de residência antes da privação de liberdade



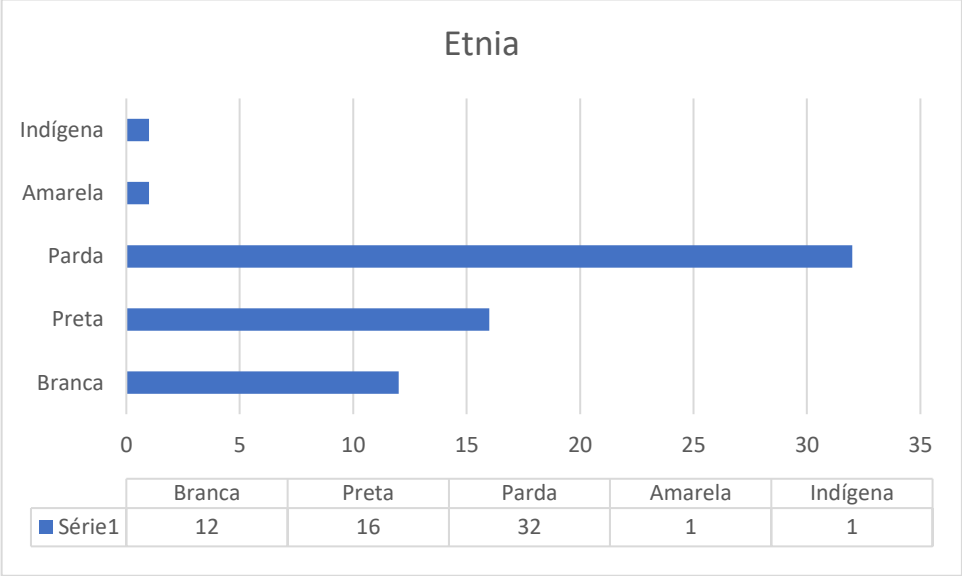
Fonte: Elaboração própria

De acordo com o Gráfico 1, ficou evidenciado que 47% do público são residentes de comunidade ou favela, 37% residem na área urbana, 10% relataram área rural e 6% indicaram periferia.

Essa relação entre o local de moradia e o encarceramento feminino revela como as desigualdades territoriais impactam diretamente as trajetórias dessas mulheres. O contexto de exclusão e vulnerabilidade que marca suas experiências antes da reclusão muitas vezes se reflete no sistema penal, que opera não apenas como uma forma de punição, mas também como uma extensão das desigualdades que essas mulheres enfrentavam em liberdade. Compreender essas dinâmicas é essencial para a formulação de políticas públicas que promovam a justiça social e ofereçam alternativas de inclusão e desenvolvimento para mulheres em situação de vulnerabilidade.

No Gráfico 2, a autodeclaração racial das mulheres privadas de liberdade destaca a diversidade étnica dentro do contexto prisional.

Gráfico 2 – Diversidade étnica dentro do contexto prisional



Fonte: Elaboração própria

Esse levantamento foi importante para identificar a percepção dessas mulheres sobre a sua autodescrição de raça dentro da instituição prisional. Conforme ilustrado na Gráfico 2 em percentil, são descritos: Branca: 19%, Preta: 26%, Parda: 51%, Amarela: 2% e Indígena: 2%.

Conforme os autores Crenshaw (2002) e Lemos, Perazzo e Oliveira (2022), essa distribuição não reflete apenas a diversidade, mas também as desigualdades raciais estruturais que permeiam a sociedade brasileira, na designação maior do termo de interseccionalidade de raça, gênero e classe, assim, o levantamento é

importante para compreender como essas questões de raça e etnia estão relacionadas com as trajetórias de vida dessas mulheres, dentro e fora do sistema prisional, apontando para a necessidade de políticas públicas que considerem essas especificidades no enfrentamento das desigualdades sociais.

No Gráfico 3, foi solicitado às estudantes intramuros que descrevessem o tipo de moradia que se tinha antes da privação de liberdade.

Gráfico 3 – Tipo de moradia



Fonte: Elaboração própria

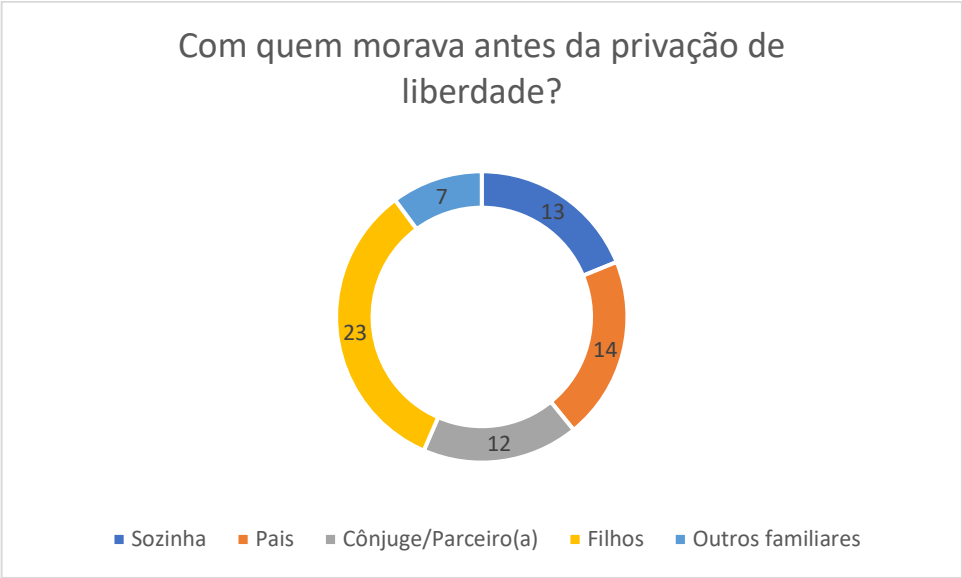
E como descrito na Figura 5: Alugada: 40%; Própria: 53%; cedida por Terceiros: 3%; Ocupação: 2% e Situação de Rua: 2%.

Esses dados destacam a diversidade nas condições habitacionais dessas mulheres antes da reclusão, refletindo as desigualdades socioeconômicas que permeiam suas trajetórias. A predominância de residências próprias ou alugadas sugere que, apesar de muitas vezes enfrentarem vulnerabilidades financeiras, essas mulheres mantêm algum nível de estabilidade habitacional. Por outro lado, os percentuais reduzidos, mas significativos, de moradias cedidas, ocupações e situações de rua indicam realidades de extrema precariedade que também devem ser consideradas no desenvolvimento de políticas públicas e programas de reinserção social.

No Gráfico 4, buscou-se compreender a composição familiar das mulheres privadas de liberdade antes de seu encarceramento. As alunas assinalaram múltiplas

opções para refletir os arranjos existentes em suas residências, resultando em um somatório superior ao número total da amostra inicial.

Gráfico 4 – Composição familiar



Fonte: Elaboração própria

Conforme os dados apresentados no Gráfico 4, 37% residem com seus filhos, sendo essa a configuração mais comum. O mesmo percentual (+/- 22%) foi identificado para aqueles que viviam com os pais e/ ou sozinhas. Além disso, 19% informaram residir com parceiros ou parceiras, enquanto 11% com outros familiares.

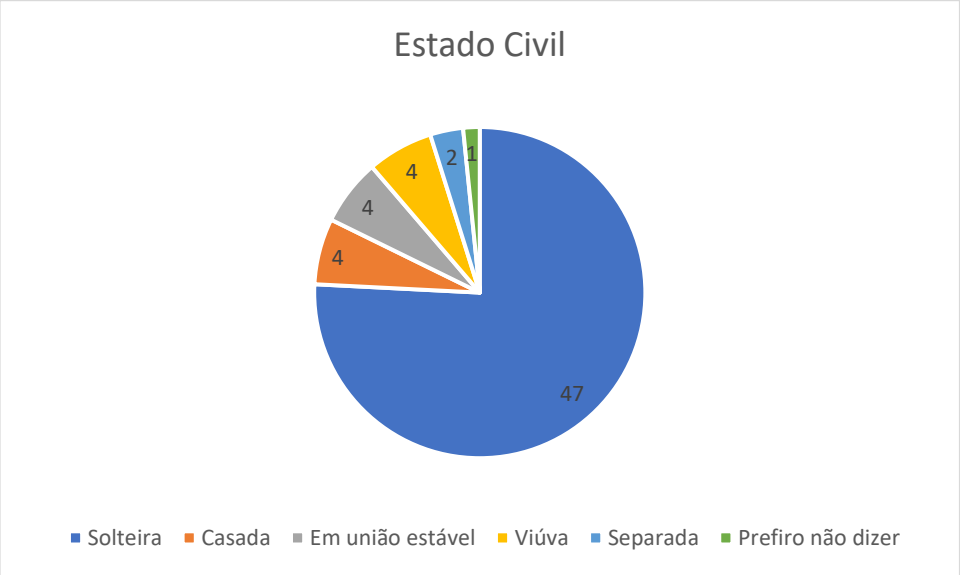
Esses resultados apontam para a centralidade dos filhos e familiares na dinâmica de convivência dessas mulheres, ressaltando a importância dos laços familiares em suas trajetórias de vida. A convivência com parceiros ou parceiras também reflete arranjos conjugais presentes em uma parcela significativa das participantes. Por outro lado, a percentagem de mulheres que residem em privacidade (21%) revela um grupo que possuía maior independência habitacional, mas que também pode estar mais suscetível a situações de vulnerabilidade emocional ou econômica devido à ausência de uma rede de apoio próxima (Fontoura; Vaz, 2023).

Para Jager *et al.* (2021) e Fontoura e Vaz, (2023), esses dados reforçam a necessidade de considerar a composição familiar como um elemento-chave no planejamento de políticas públicas e programas de apoio. Projetos de reinserção social e educacional para essas mulheres devem levar em conta as particularidades das configurações familiares, promovendo suporte tanto para as mulheres

encarceradas quanto para os familiares que permanecem na comunidade, especialmente no caso de filhos menores. Essa abordagem integrada pode contribuir para a redução dos impactos sociais do encarceramento, tanto para as mulheres quanto para seus familiares.

No Gráfico 5, abordou-se o estado civil das mulheres privadas de liberdade.

Gráfico 5 – Estado civil



Fonte: Elaboração própria

A partir do Gráfico 5, revelou-se um perfil majoritariamente composto por aquelas que se identificam como solteiras, correspondendo a 76% das respostas. Essa expressiva maioria pode indicar características específicas de suas trajetórias pessoais e sociais, como a ausência de vínculos matrimoniais formais ou estáveis antes do encarceramento.

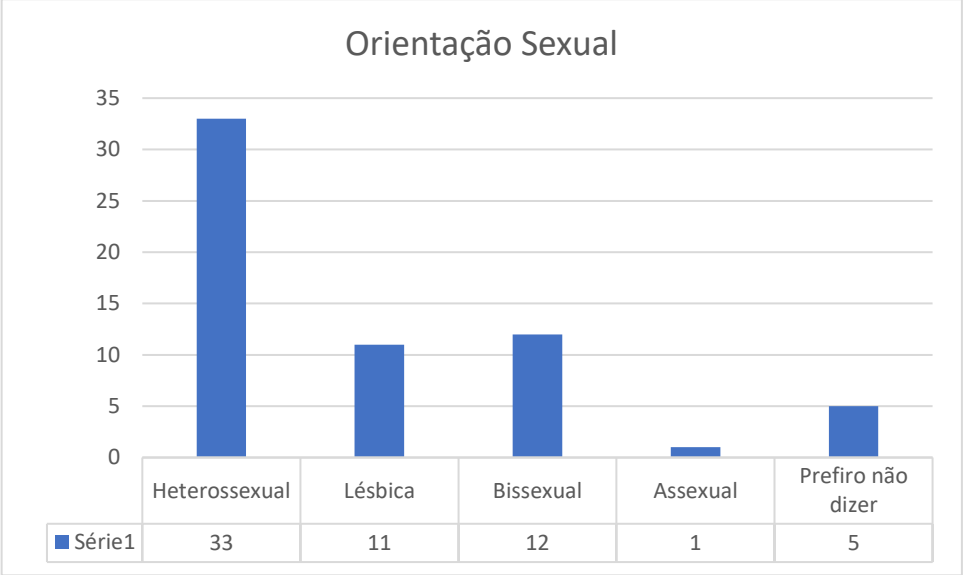
Entre as demais participantes, a distribuição foi mais equilibrada: 6% declararam-se casadas, em união estável ou viúvas, enquanto 3% afirmaram estar separadas. Um percentual menor, de 2%, optou por não informar seu estado civil.

Esses dados corroboram os estudos de Jager *et al*. (2021), que ressaltam a predominância de mulheres solteiras no contexto prisional, o que pode refletir elementos relacionados à autonomia, à falta de suporte emocional ou à vulnerabilidade social. A análise do estado civil é importante para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas direcionadas às necessidades específicas

dessas mulheres, promovendo estratégias que levem em conta suas condições pessoais e familiares.

A sétima questão investigou a orientação sexual das mulheres privadas de liberdade.

Gráfico 6 – Orientação sexual



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 6 revela uma maioria que se identifica como heterossexual, correspondendo a 53% das respostas. Esse dado reflete a predominância desse perfil no contexto pesquisado, mas também evidencia a diversidade entre as participantes.

Entre as demais orientações, 19% se identificaram como bissexuais e 18% como lésbicas, indicando uma representatividade significativa de sexualidades não heteronormativas. Além disso, 2% das alunas declararam ser assexuais, enquanto 8% optaram por não informar sua orientação sexual.

Esses resultados destacam a pluralidade de identidades e experiências presentes entre as mulheres encarceradas. Essa diversidade é fundamental para a formulação de práticas pedagógicas e políticas públicas inclusivas e respeitosas, que levem em conta as especificidades e demandas das diferentes orientações sexuais. Incorporar essa perspectiva no ambiente educacional e prisional pode contribuir para a construção de um espaço mais acolhedor e democrático.

A oitava questão investigou o histórico de violência das mulheres privadas de liberdade.

Gráfico 7 – Histórico de violência



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 7, evidencia-se que 38% das participantes relataram já ter vivenciado algum tipo de violência. Por outro lado, 60% afirmaram não ter enfrentado situações de violência, enquanto 2% optaram por não responder.

Essa questão também foi composta por uma outra aberta, onde as alunas intramuros puderam descrever quais foram as características do histórico de violência que sofreram e que foi analisada conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Repostas positivas à pergunta: histórico de violência

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Histórico de Violência	“Estupro.”	4
		“Agressão.”	6
		“Violência psicológica.”	2
		“Violência Doméstica ou Familiar.”	3
		“Não especificada.”	11

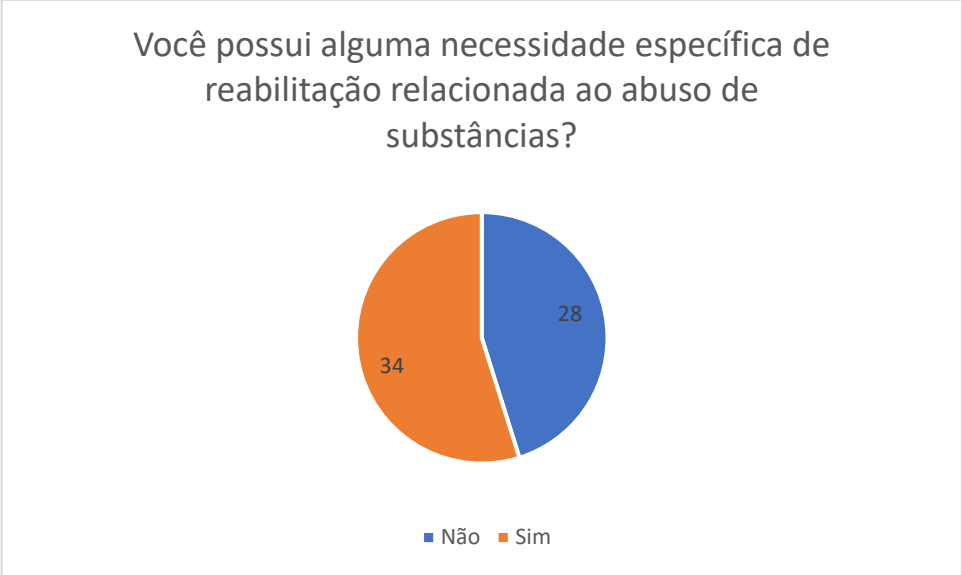
Fonte: Elaboração própria

Entre aquelas que relataram experiências de violência, os registros são diversos e significativos. Quatro participantes mencionaram estupro, seis relataram agressão física e moral, duas apontaram violência psicológica, três referiram violência domiciliar ou familiar, e onze preferiram não especificar o tipo de violência sofrida.

Esses dados revelam a complexidade e a gravidade do histórico de violência enfrentado por uma parcela expressiva das mulheres encarceradas, o que pode ter impactos diretos em suas trajetórias pessoais, emocionais e sociais. Identificar essas experiências é essencial para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que não apenas considerem as marcas desse histórico, mas também promovam acolhimento, suporte psicológico e estratégias para superar os traumas vividos.

A nona questão abordou as necessidades de reabilitação das mulheres privadas de liberdade.

Gráfico 8 – Necessidades de reabilitação



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 8, destaca-se que 55% das participantes reconhecem a necessidade de algum tipo de intervenção nesse sentido. Por outro lado, 45% declararam não ter necessidades relacionadas à reabilitação.

Esta questão também foi composta por uma questão aberta, onde as alunas intramuros puderam descrever quais as necessidades de reabilitação relacionadas ao abuso de substâncias e quais, no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Repostas positivas à pergunta: necessidades de reabilitação

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
	Necessidades de Reabilitação.	“Drogas ilícitas.”	21

Comentários		“Abuso de álcool.”	14
		“Abuso de medicamentos controlados.”	9

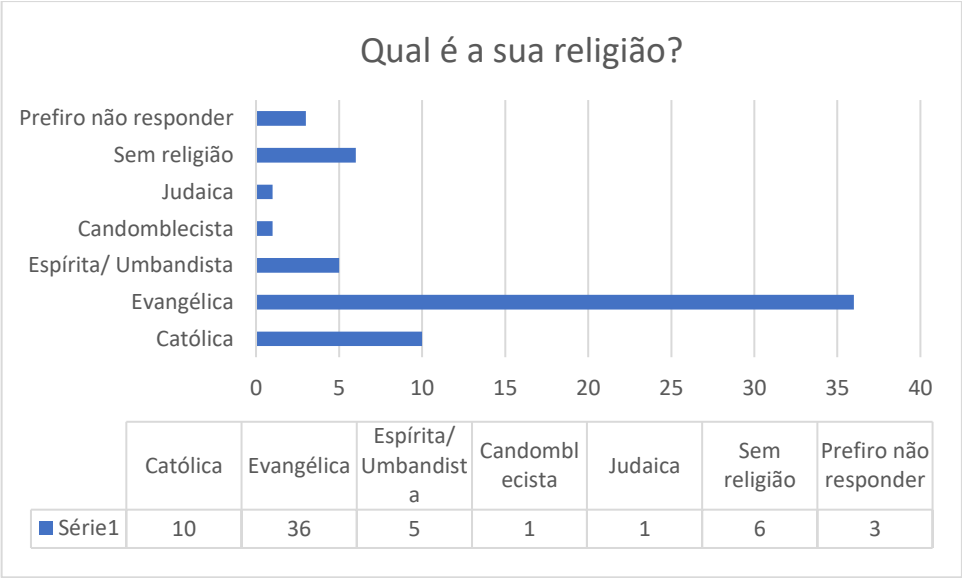
Fonte: Elaboração própria

Entre os casos afirmativos, as principais demandas foram associadas ao abuso de substâncias. Destacam-se 21 entrevistadas que relataram dependência de drogas ilícitas, como cocaína, maconha e crack, 14 entrevistadas mencionaram abuso de álcool e 9 entrevistadas se identificaram com abuso de medicamentos controlados, como antidepressivos.

Esses resultados indicam que mais da metade das mulheres privadas de liberdade enfrenta desafios relacionados à reabilitação, especialmente em relação ao uso de substâncias. Isso aponta para a importância de ações integradas que ofereçam suporte especializado, como programas de prevenção e tratamento de dependências químicas, aliados a iniciativas educacionais e de reinserção social. A atenção a essas demandas é essencial para promover o bem-estar dessas mulheres e aumentar suas chances de reintegração à sociedade de forma saudável e produtiva.

A décima questão buscou identificar as crenças religiosas das mulheres privadas de liberdade.

Gráfico 9 – Religião



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 9 vem revelando uma predominância significativa de participantes que se identificam como evangélicas, correspondendo a 58% das respostas. Essa maioria reflete a forte presença dessa religião em contextos sociais vulneráveis, incluindo o sistema prisional.

Outras crenças também foram mencionadas, embora em menor proporção: 16% das mulheres declararam-se católicas, 8% espíritas, 2% adeptas do candomblé e 2% judaicas. Além disso, 10% afirmaram não possuir religião, enquanto 5% optaram por não responder à pergunta.

Esses dados apontam para uma diversidade de crenças e práticas religiosas entre as participantes, o que reforça a importância de respeitar as especificidades culturais e espirituais de cada indivíduo no ambiente prisional. Compreender esse cenário é essencial para o planejamento de ações educativas e assistenciais que considerem as diferentes manifestações religiosas, promovendo um ambiente de inclusão e respeito à diversidade.

A décima primeira questão investigou se as mulheres privadas de liberdade consideram que sua religião é respeitada no ambiente prisional.

Gráfico 10 – Sua religião é respeitada na instituição prisional?



Fonte: Elaboração própria

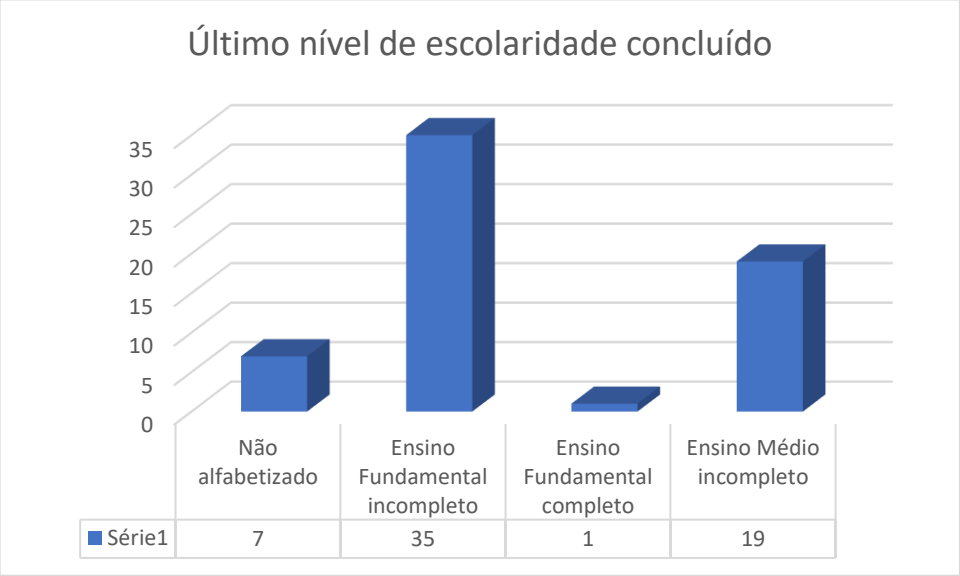
Como destacado no Gráfico 10, a maioria expressiva, equivalente a 81% das participantes, afirmou que sua religião é respeitada na instituição prisional. No entanto, 10% responderam negativamente, enquanto 9% preferiram não responder.

Entre aquelas que indicaram falta de respeito religioso, as principais sinalizações foram: ausência de representação de sua crença na instituição (4 respostas) e respostas sem especificação (2 casos).

Os resultados demonstram que, embora a maioria das mulheres perceba um ambiente de respeito à sua fé, ainda existem lacunas a serem superadas para garantir a plena liberdade religiosa no contexto prisional. Essa questão é relevante para a promoção de direitos humanos e de um ambiente que acolha as diversas expressões de fé, contribuindo para o bem-estar espiritual e emocional das mulheres encarceradas.

A décima segunda questão avaliou o nível de escolaridade das mulheres privadas de liberdade, considerando o último grau de ensino concluído.

Gráfico 11 – Escolaridade



Fonte: Elaboração própria

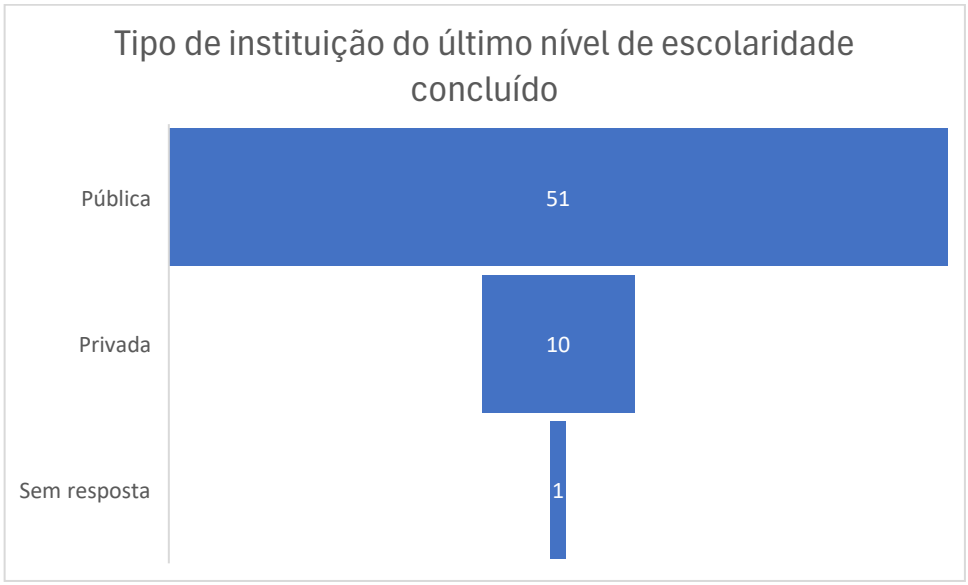
Os dados evidenciam, no Gráfico 11, um cenário de vulnerabilidade educacional, refletindo a dificuldade de acesso e permanência na escola antes da reclusão.

Entre as participantes, 11% declararam-se não alfabetizadas, indicando a ausência completa de habilidades básicas de leitura e escrita. A maior parcela (56%) relatou ter o ensino fundamental incompleto, evidenciando uma interrupção significativa no percurso educacional básico. Apenas 2% concluíram o ensino fundamental, enquanto 31% possuem o ensino médio incompleto.

Esses números destacam a importância de políticas públicas voltadas para a educação prisional, com foco em estratégias que reduzam os índices de analfabetismo, incentivem a continuidade educacional e promovam a formação integral. Tais ações são fundamentais para proporcionar às mulheres encarceradas oportunidades de reinserção social e autonomia após a privação de liberdade.

A décima terceira questão buscou identificar o tipo de instituição de ensino frequentada pelas mulheres privadas de liberdade no último nível de escolaridade concluído.

Gráfico 12 – Tipo de instituição do último nível de escolaridade concluído



Fonte: Elaboração própria

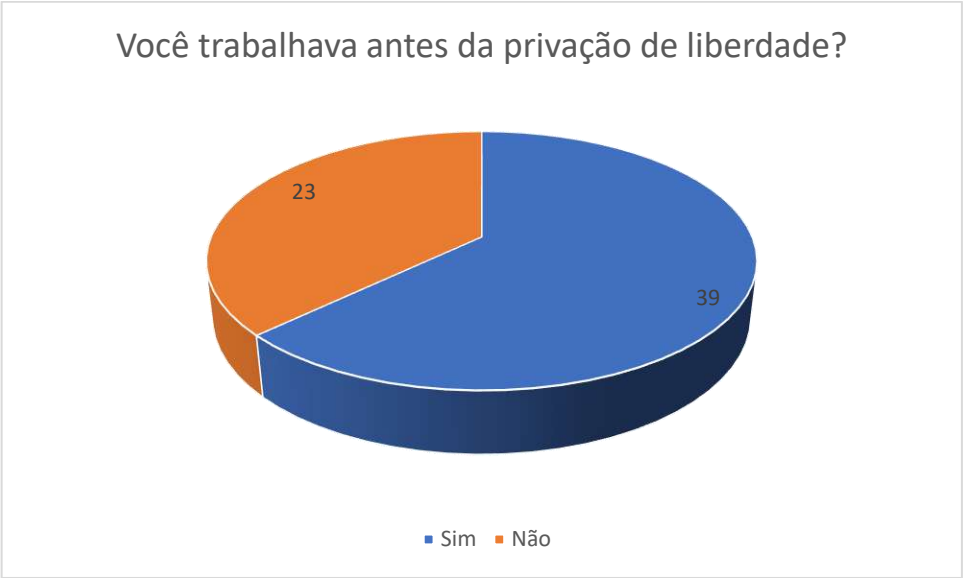
Os dados no Gráfico 12 mostram que a grande maioria, 82%, estudou em instituições públicas, enquanto 16% frequentaram instituições privadas. Um pequeno percentual, 2%, optou por não responder.

Esses resultados refletem a predominância do sistema público de ensino como principal opção para populações em situação de vulnerabilidade social. Esse dado reforça a relevância de fortalecer a educação pública, garantindo qualidade e acessibilidade, especialmente para mulheres em contextos de risco social.

A compreensão sobre o tipo de instituição frequentada permite direcionar ações educacionais no sistema prisional, alinhando estratégias que dialoguem com a realidade socioeconômica das mulheres encarceradas, promovendo uma educação transformadora e inclusiva.

A décima quarta questão investigou a situação profissional das mulheres antes de sua privação de liberdade.

Gráfico 13 – Situação profissional antes da prisão



Fonte: Elaboração própria

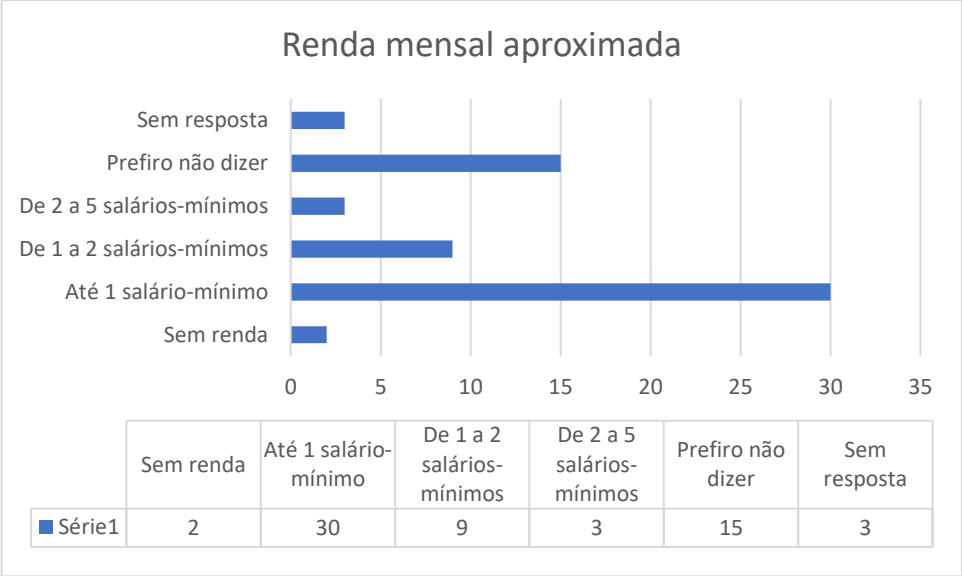
Os dados no Gráfico 13 mostram que 63% das participantes afirmaram que estavam empregadas ou realizando alguma atividade laboral antes da prisão, enquanto 37% relataram não estar trabalhando.

Esses números apontam para um contexto em que a maioria das mulheres tinha algum vínculo profissional, embora nem sempre em condições formais ou estáveis. A ausência de trabalho em uma parcela significativa das respostas pode estar associada a fatores como falta de qualificação, oportunidades limitadas e vulnerabilidades sociais que dificultam a inserção no mercado de trabalho.

A análise dessas informações é importante para o desenvolvimento de programas de reabilitação voltados à capacitação profissional e ao fortalecimento das habilidades das mulheres encarceradas, preparando-as para uma reintegração mais assertiva ao mercado de trabalho após o cumprimento da pena.

A décima quinta questão abordou a renda mensal aproximada das mulheres privadas de liberdade antes da reclusão, revelando um quadro de significativa precariedade econômica.

Gráfico 14 – Renda mensal aproximada



Fonte: Elaboração própria

Os dados descritos no Gráfico 14 mostram que 3% das participantes relataram não possuir renda mensal, enquanto a maior parte, 48%, declarou receber até um salário-mínimo. Outras 15% informaram ter uma renda entre 1 e 2 salários-mínimos, e apenas 5% possuíam rendimentos entre 2 e 5 salários-mínimos. Um percentual considerável, 24%, optou por não responder, enquanto 5% não forneceram qualquer informação.

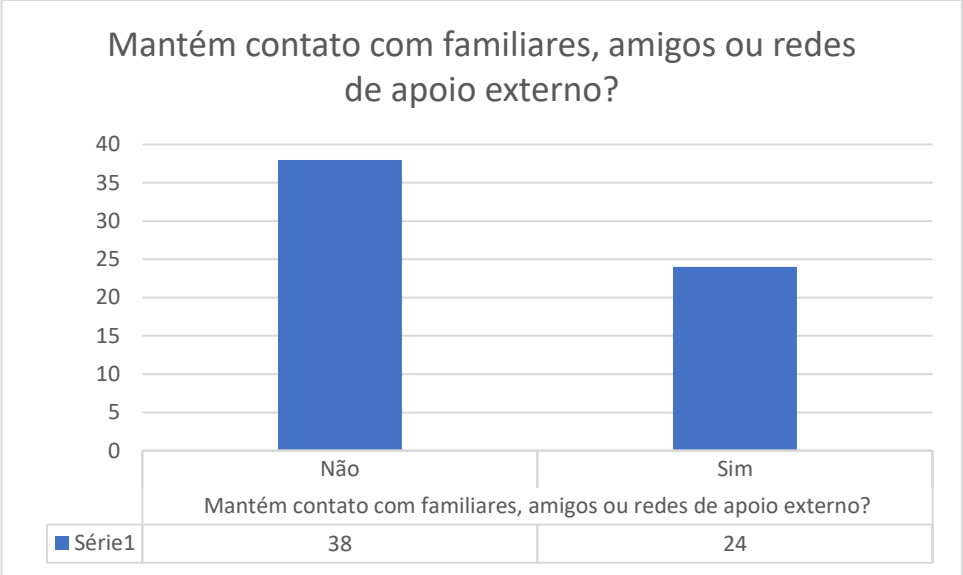
Esses números destacam a vulnerabilidade econômica das mulheres antes do encarceramento, apontando para condições de vida adversas que podem influenciar tanto o envolvimento em atividades ilícitas quanto as dificuldades de subsistência. Esses dados são fundamentais para a formulação de políticas públicas que considerem a interseção entre pobreza, gênero e encarceramento, promovendo estratégias que ofereçam suporte socioeconômico e oportunidades de reinserção social.

4.1.2.2. Instituição Prisional – Histórico na Instituição Prisional

O segundo bloco de perguntas foi denominado: Instituição prisional – Histórico na instituição prisional sobre a realidade das alunas privadas de liberdade dentro da instituição prisional, composto por 8 perguntas.

A primeira questão do bloco "Instituição prisional – Histórico na instituição prisional" buscou compreender a manutenção de contato das mulheres privadas de liberdade com seus familiares e redes de apoio durante o período de reclusão.

Gráfico 15 – Contato com familiares e redes de apoio



Fonte: Elaboração própria

Os dados no Gráfico 15 revelam que a maioria das participantes, 61%, não mantém contato com seus familiares ou redes de apoio, enquanto apenas 39% relataram conseguir manter algum tipo de comunicação.

Essa informação reflete um cenário de isolamento social significativo, que pode agravar as condições emocionais e psicológicas das alunas privadas de liberdade, dificultando sua reintegração social e afetiva. A ausência de vínculos com o mundo exterior durante o período de encarceramento aponta para a necessidade de políticas que promovam a reconstrução desses laços, garantindo que as detentas tenham acesso a redes de apoio mais sólidas.

Além da questão objetiva, a pergunta “contato com familiares e redes de apoio” incluiu uma pergunta aberta, na qual as alunas privadas de liberdade puderam descrever quem são as suas redes de apoio, no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Repostas positivas à pergunta: contato com familiares e redes de apoio

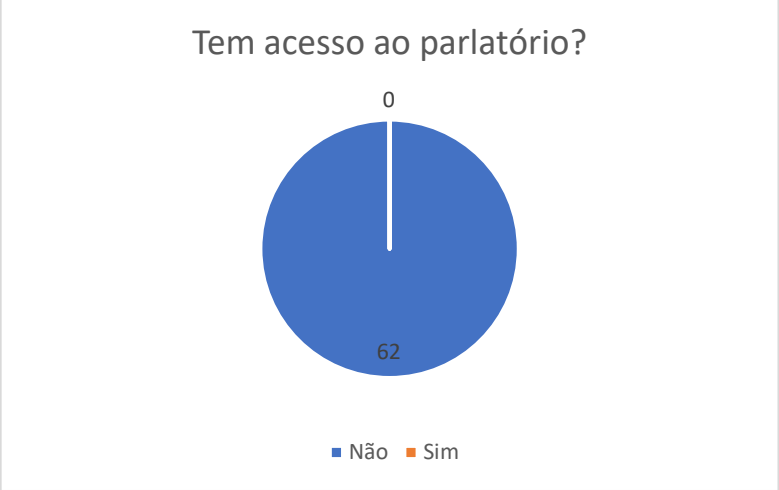
Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Contato com Familiares e Redes de Apoio?	“Familiares.”	18
		“Amigos.”	3
		“Não especificaram.”	4

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 4, das 39% entrevistadas que recebem visitas, 18 entrevistadas são visitadas por familiares, geralmente mulheres das suas famílias, como mães, irmãs e filhas. Apenas 03 entrevistadas relataram receber visitas de amigas, e 4 entrevistadas não quiseram classificar o tipo de visitas que recebem, impossibilitando a classificação de sua rede de apoio.

A segunda questão do bloco “Instituição prisional – Histórico na instituição prisional” investigou se as alunas privadas de liberdade têm acesso ao parlatório para contato com familiares, advogados ou outras redes de apoio.

Gráfico 16 – Tem acesso ao parlatório?



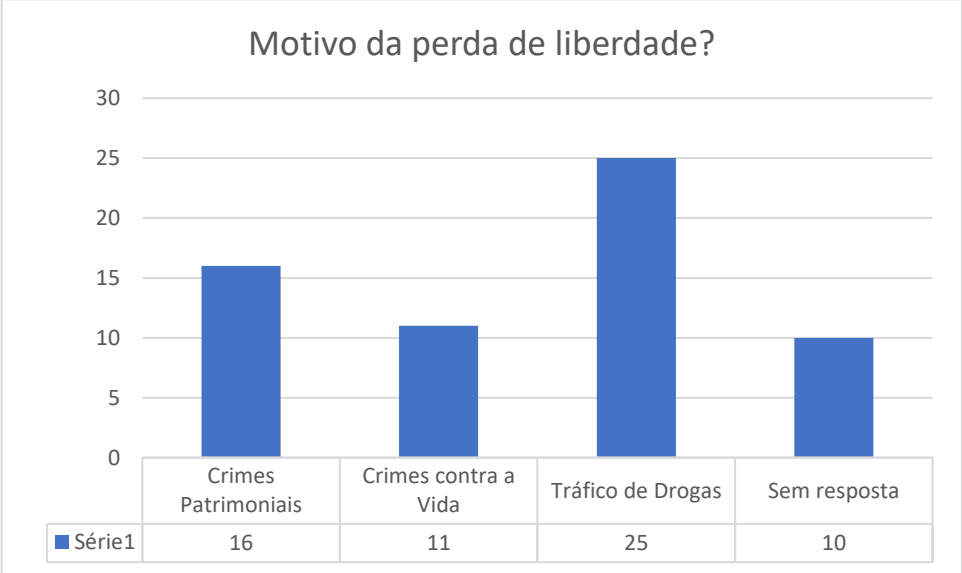
Fonte: Elaboração própria

Os dados no Gráfico 16 revelam que nenhuma das participantes (100%) possui acesso ao parlatório, elas entendem o parlatório também como visitas íntimas, que também não ocorrem.

Essa ausência de acesso é um indicativo preocupante da limitação de direitos fundamentais dentro da instituição prisional, especialmente no que tange à manutenção de vínculos familiares e sociais, bem como ao direito à defesa e ao acompanhamento jurídico. Essa restrição pode intensificar o isolamento das privadas de liberdade e dificultar o cumprimento das garantias previstas em legislações nacionais e internacionais relacionadas ao sistema prisional e aos direitos humanos.

A terceira questão do bloco "Instituição prisional – Histórico na instituição prisional" buscou identificar os motivos que levaram as alunas privadas de liberdade à reclusão.

Gráfico 17 – Motivo da perda de liberdade



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 17 revela a predominância do tráfico de drogas (40%), que reflete uma tendência observada em estudos sobre o encarceramento feminino no Brasil, onde esse tipo de delito se apresenta como o principal motivo da privação de liberdade entre mulheres. Esse dado está intimamente relacionado a fatores como vulnerabilidade social, desigualdade econômica e a função de muitas mulheres no tráfico, frequentemente em papéis subordinados.

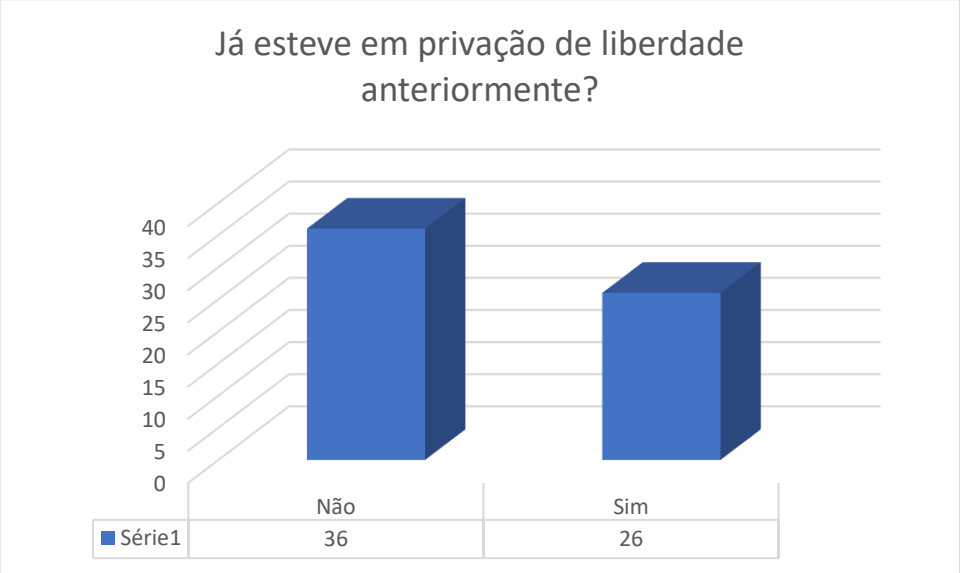
Os crimes patrimoniais (26%) também aparecem de forma significativa, sugerindo que questões de sobrevivência podem ser um elemento determinante em alguns casos.

Os crimes contra a vida (18%) refletem situações mais graves, enquanto o percentual de respostas ausentes (16%) pode indicar dificuldade em tratar do tema ou mesmo desconhecimento sobre a categorização de seu crime.

Essa análise destaca a necessidade de políticas públicas e abordagens de reabilitação que considerem o contexto de vulnerabilidade dessas mulheres, visando à redução da reincidência e à promoção da reintegração social.

A quarta questão do bloco "Instituição prisional – Histórico na instituição prisional" investigou se as alunas já haviam estado em situação de privação de liberdade anteriormente.

Gráfico 18 – Já esteve em privação de liberdade anteriormente?



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 18 revela que a maioria das alunas (58%) está vivenciando sua primeira experiência de reclusão, enquanto 42% indicam reincidência. Esse dado ressalta a complexidade da questão carcerária, pois a reincidência é um indicativo de desafios no processo de reintegração social.

A reincidência pode estar associada a diversos fatores, como a falta de acesso a oportunidades de trabalho e educação, discriminação social, ausência de suporte familiar ou comunitário e condições adversas dentro do próprio sistema prisional.

Essa realidade destaca a necessidade de intervenções voltadas à ressocialização efetiva e ao acompanhamento contínuo após a liberação, com

políticas que favoreçam a construção de novas perspectivas para as mulheres privadas de liberdade.

Além de indicar se já haviam estado em privação de liberdade anteriormente, esta questão incluiu um campo aberto onde as alunas puderam descrever quantas vezes haviam vivenciado essa situação anteriormente no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Repostas positivas à pergunta: já esteve em privação de liberdade anteriormente

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Já esteve em privação de liberdade anteriormente?	“Uma vez.”	12
		“Duas vezes.”	6
		“Três vezes.”	2
		“Sexta vez.”	1
		“Não especificada.”	5

Fonte: Elaboração própria

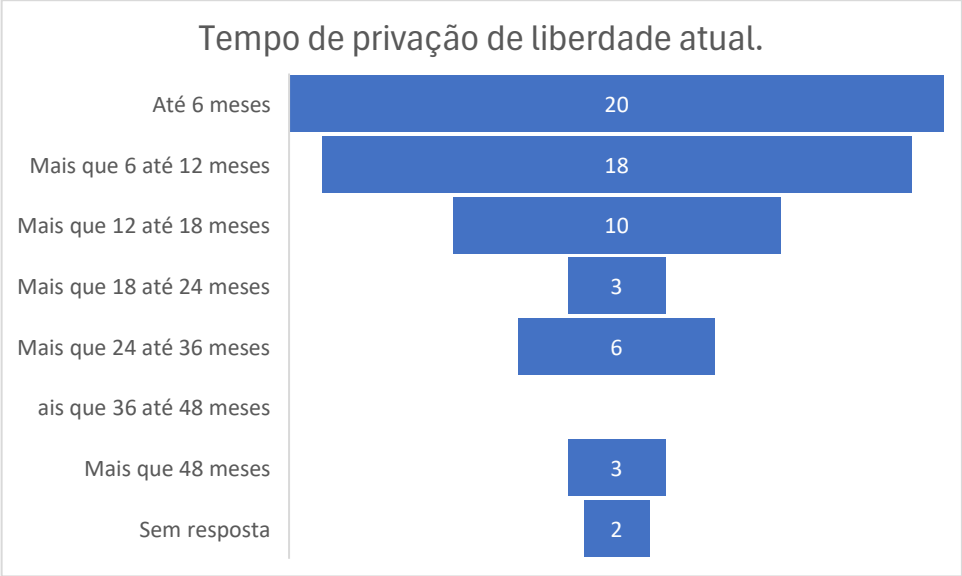
No Quadro 5, dos 42% de entrevistadas que foram presas anteriormente, 12 entrevistadas relataram uma vez; 6 entrevistadas, duas vezes; 2 entrevistadas, por três vezes. Uma entrevistada mencionou estar em sua sexta vez no sistema prisional e cinco entrevistadas preferiram não especificar quantas vezes foram presas anteriormente.

Esses dados indicam que a maioria das entrevistadas reincidentes esteve privada de liberdade apenas uma ou duas vezes, embora também haja casos de múltiplas reincidências, como seis vezes, ilustrando situações de maior vulnerabilidade social e institucional.

A análise evidencia a necessidade de investigar os fatores que levam à reincidência, incluindo a ausência de políticas eficazes de reintegração social e os desafios enfrentados por essas mulheres no retorno à sociedade. Além disso, a reincidência múltipla pode apontar para questões mais profundas relacionadas à marginalização, estigmatização e falta de suporte adequado tanto durante quanto após o período de encarceramento.

A quinta questão do bloco "Instituição prisional – Histórico na instituição prisional" teve o intuito de identificar a distribuição temporal das alunas privadas de liberdade em relação ao período de reclusão.

Gráfico 19 – Tempo em privação de liberdade



Fonte: Elaboração própria

A análise dessa questão revela que a maior parte delas (32%) está encarcerada há até 6 meses, enquanto 29% estão entre 6 e 12 meses. Observa-se também uma queda progressiva no percentual de mulheres conforme o aumento do período de privação, com 16% de alunas entre 12 e 18 meses e apenas 5% permanecendo entre 18 e 24 meses.

Tempos de reclusão superiores a dois anos são menos frequentes, com 5% entre 24 e 36 meses, e 5% além de 48 meses. Nenhuma aluna registrou período de privação entre 36 e 48 meses. Por fim, 3% das respondentes optaram por não responder a essa questão.

Essa distribuição reflete a predominância de privações de curta duração, possivelmente associadas a processos judiciais em andamento ou penas menores.

A sexta questão teve a nuance de questionar e qualificar o porquê foi realizado o ato de infração.

Quadro 6 – Por que cometeu a infração penal?

Unidade de Registro	Categoria	Subcategoria	Verbalização	Frequência	Interpretação

Comentários	Por que cometeu a infração penal?	Necessidade	“ajudar a família”. “por necessidade”. “furto de celulares, para se manter”. “tráfico, ficava no radinho”. “trabalhava com o tráfico de drogas”. “necessidade financeira”. “tráfico”. “porque não me deram mais uma chance”. “porque não tinha como sustentar a minha família”. “por causa da minha vida financeira”.	26	Que a infração penal está profundamente conectada a um contexto de vulnerabilidade socioeconômica, marcado pela falta de recursos básicos e de redes de suporte social. Esse padrão reflete uma dinâmica estrutural de exclusão social.
		Influência de Terceiros	“não sabia e fui pega de surpresa – roubo”. “influência de amigos”. “contra a minha vontade. “não sabia que o cara iria roubar”. “fui bucha”. “influenciada”.	7	A frequência relativamente baixa dessa subcategoria não diminui sua relevância. Pelo contrário, ela pode refletir um fenômeno conhecido na literatura criminológica: o envolvimento de mulheres em crimes por

					dependência emocional, social ou econômica de terceiros.
		Influência de Drogas	“Drogas e álcool, perdida no mundo”. “porque queria usar drogas”. ‘porque queria fumar crack”. “pois queria usar mais drogas”.	4	Uma conexão clara entre a dependência química e o cometimento de infrações penais, seja como uma tentativa de sustentar o vício, seja por comportamentos impulsivos e desinibidos associados ao uso de substâncias.
		Surto	“surtei”	1	Um momento de instabilidade emocional ou psicológica que culminou na ação delituosa.
		Defesa Pessoal	“sofria agressão” “era agredida”. “legítima defesa”.	3	Revela que, em alguns casos, as infrações penais ocorreram em resposta a atos de violência prévia. Isso pode indicar um histórico de relações abusivas ou ambientes violentos.
		Não cometeu	“não cometi” “afirmo que não cometi”.	8	Reflete casos em que as mulheres entrevistadas negam a autoria do

			“não cometi, foi o meu filho menor de idade”. “não fui eu”. “fui acusada de um crime que não cometi”.		delito que resultou em sua prisão.
		Sem resposta		13	Pode refletir muitas coisas, desde a não participação à não exposição de suas realidades.

Fonte: Elaboração própria

A educação prisional, nesse contexto, emerge como uma ferramenta potencial para romper o ciclo de vulnerabilidade e infração penal. Contudo, a análise destaca a necessidade de que as práticas educacionais considerem uma urgência de integrar competências técnicas e habilidades práticas que ofereçam alternativas econômicas viáveis para essas mulheres E de um enfoque holístico, que promova não apenas a escolarização, mas também a conscientização sobre direitos e possibilidades de reinserção social.

As verbalizações corroboram teorias que associam a criminalidade às desigualdades sociais, conforme discutido por autores como Zaffaroni (2015), que enfatizam a relação entre pobreza, exclusão e práticas delitivas. No campo educacional, Paulo Freire (2023a) argumenta que a educação deve ser libertadora e alinhada às necessidades concretas dos educandos, especialmente em contextos de privação de liberdade.

A análise reforça que a formação continuada dos professores da EJA prisional deve contemplar esse perfil sociodemográfico e educacional, visando práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das alunas, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

A subcategoria “Necessidade” foi a mais recorrente, demonstrando que grande parte das mulheres associou suas infrações à busca por recursos financeiros ou à

necessidade de sustento, muitas vezes em situações de vulnerabilidade econômica. Isso reflete a forte influência das desigualdades sociais e econômicas como fatores determinantes na prática de delitos, especialmente no contexto feminino.

A subcategoria “Influência de Terceiros”, ainda que de menor frequência, destaca uma dimensão crítica da vulnerabilidade das mulheres privadas de liberdade. A análise reforça a necessidade de um modelo educacional que transcenda a mera escolarização, promovendo uma formação integral que aborde questões como autonomia, conscientização crítica e empoderamento.

O papel da educação prisional, nesse contexto, deve ser o de criar um espaço de reflexão e transformação, onde essas mulheres possam não apenas adquirir conhecimentos formais, mas também desenvolver ferramentas para reescrever suas histórias de vida, com base em escolhas mais conscientes e autônomas.

A subcategoria “Influência de Drogas” revela a complexidade das trajetórias das mulheres privadas de liberdade, destacando como a dependência química não é apenas um fator individual, mas está inserida em um contexto de exclusão social, vulnerabilidade emocional e ausência de suporte adequado.

As respostas da subcategoria "Influência de Drogas" reforçam a necessidade de abordar a educação prisional sob a perspectiva dos direitos humanos, garantindo o acesso à saúde através de tratamento adequado para dependência química, o acesso à educação inclusiva, que considere as condições de vulnerabilidade dessas alunas, e a ressignificação de trajetórias, assim auxiliando essas mulheres a compreenderem seus direitos e desenvolverem autonomia.

A educação prisional, nesse cenário, pode atuar como uma ferramenta de reconstrução pessoal, ajudando essas mulheres a compreenderem as causas e consequências de seus comportamentos, a enfrentarem suas dificuldades com maior resiliência e a vislumbrarem possibilidades de reintegração social mais efetivas.

A subcategoria “Não cometeu” nas verbalizações indica uma percepção de injustiça ou erro judicial, reforçando a existência de situações em que as mulheres acreditam que foram erroneamente responsabilizadas por crimes cometidos por terceiros ou por situações alheias ao seu controle. Essa análise também revela a necessidade de investigações mais detalhadas e justas no sistema judicial, considerando o contexto das denunciantes.

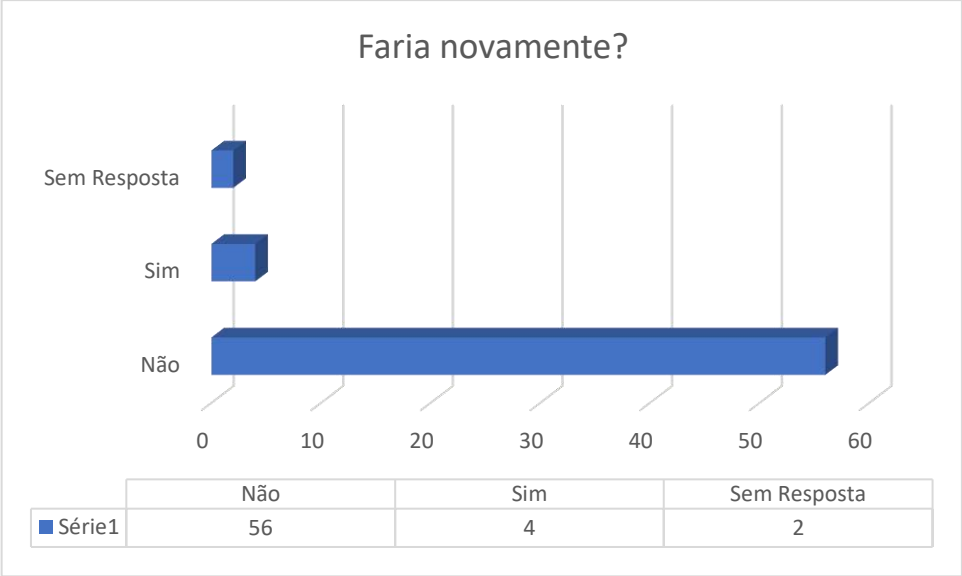
A resposta contida na subcategoria "Surto" reflete um momento de instabilidade emocional ou psicológica que culminou na ação delituosa. A baixa frequência pode indicar que esse motivo não é comum entre as participantes, mas sua presença destaca a relevância de se considerar a saúde mental como um fator possivelmente relacionado à conduta infracional. Esse dado também sugere a necessidade de intervenções que abordem o bem-estar psicológico no contexto prisional.

A diversidade de respostas dentro das subcategorias destacadas evidencia a complexidade dos fatores que levaram à privação de liberdade dessas mulheres. Tanto os casos relacionados à "Defesa Pessoal" quanto os classificados como "Não Cometeu" e "Surto" reforçam a necessidade de uma abordagem humanizada e individualizada no sistema prisional, que leve em conta tanto os contextos de violência e sobrevivência quanto as possíveis falhas no julgamento e aspectos de saúde mental.

A análise da questão "Por que cometeu a infração penal?" evidencia a complexidade das motivações que levaram as mulheres a infringirem a lei. Em sua maioria, as respostas apontam para fatores estruturais, como desigualdades sociais e vulnerabilidade econômica, mas também destacam aspectos individuais, como saúde mental, dependência química e influência de terceiros. Essas informações reforçam a necessidade de políticas públicas que abordem a ressocialização de forma holística, promovendo a educação, assistência social e suporte psicológico dentro e fora do sistema prisional.

A sétima questão teve a intenção de verificar como as alunas percebem o ato cometido de infração, ao perguntar se fariam novamente.

Gráfico 20 – Faria novamente?



Fonte: Elaboração própria

Quando questionadas se cometeriam novamente o ato que resultou em sua privação de liberdade, a grande maioria das alunas (90%) afirmou que não repetiria a infração. Apenas 7% responderam positivamente, enquanto 3% preferiram não responder.

Os dados sugerem um cenário em que, majoritariamente, essas mulheres demonstram arrependimento ou conscientização em relação aos atos cometidos, evidenciando uma possível abertura para processos de reabilitação e reintegração social.

Além de indagar se cometeriam novamente a infração penal, esta questão ofereceu um campo aberto para que as alunas justificassem, em caso afirmativo, suas respostas. Conforme ilustrado no Quadro 7, as motivações mencionadas foram classificadas em duas categorias principais:

Quadro 7 – Repostas positivas à pergunta: faria novamente?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Faria novamente?	“Necessidade.”	2
		“Afinidade.”	2

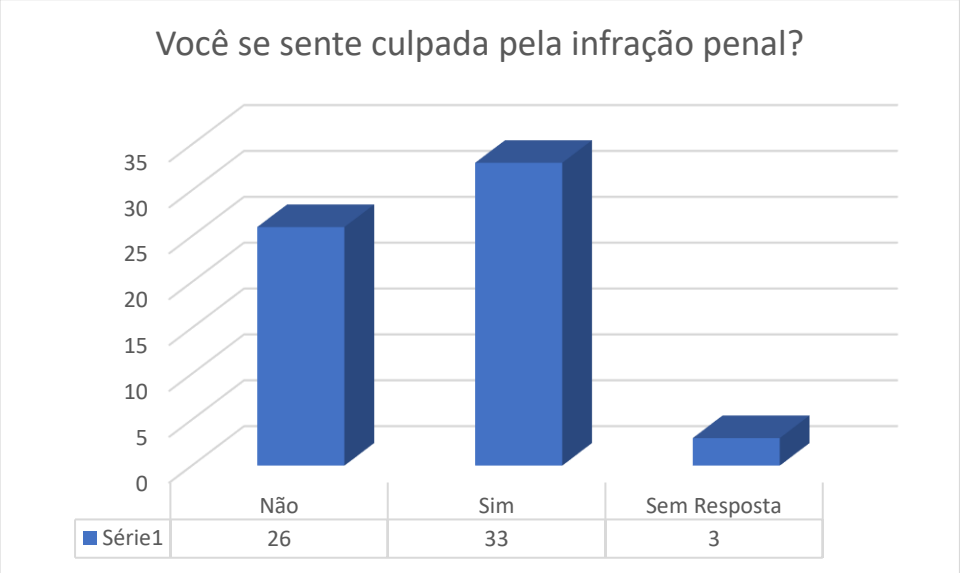
Fonte: Elaboração própria

Necessidade: 2 relatos – associados a questões de sobrevivência e dificuldades financeiras. Afinidade: 2 relatos – relacionados a vínculos com atividades ou ambientes que culminaram no delito.

Esses dados mostram que, quando há predisposição à reincidência, fatores sociais e econômicos continuam exercendo forte influência, o que reforça a importância de estratégias educacionais e programas de ressocialização focados na construção de novos projetos de vida.

O Gráfico 21 ilustra as respostas das alunas privadas de liberdade sobre o sentimento de culpa em relação à infração penal cometida. Observa-se que:

Gráfico 21 – Você se sente culpada pela infração penal?



Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 21 buscou compreender se as alunas privadas de liberdade se sentiam culpadas pela infração penal cometida. Do total, 53% declararam sentir culpa, enquanto 42% afirmaram não carregar esse sentimento, e 5% preferiram não responder.

Esse dado revela uma diversidade de percepções subjetivas sobre a responsabilidade pelo ato cometido, evidenciando a complexidade dos aspectos psicológicos e sociais envolvidos no processo de privação de liberdade.

A questão teve o intuito de saber se a aluna privada de liberdade se sentia culpada por ter realizado a infração penal, e incluiu um campo aberto onde as alunas

puderam descrever, caso positivo, o que sentiam sobre a situação, no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Repostas positivas à pergunta: você se sente culpada pela infração penal?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Você se sente culpada pela infração penal?	“Consciência pesada.”	22
		“Não intencional.”	2
		“Não especificou.”	9

Fonte: Elaboração própria

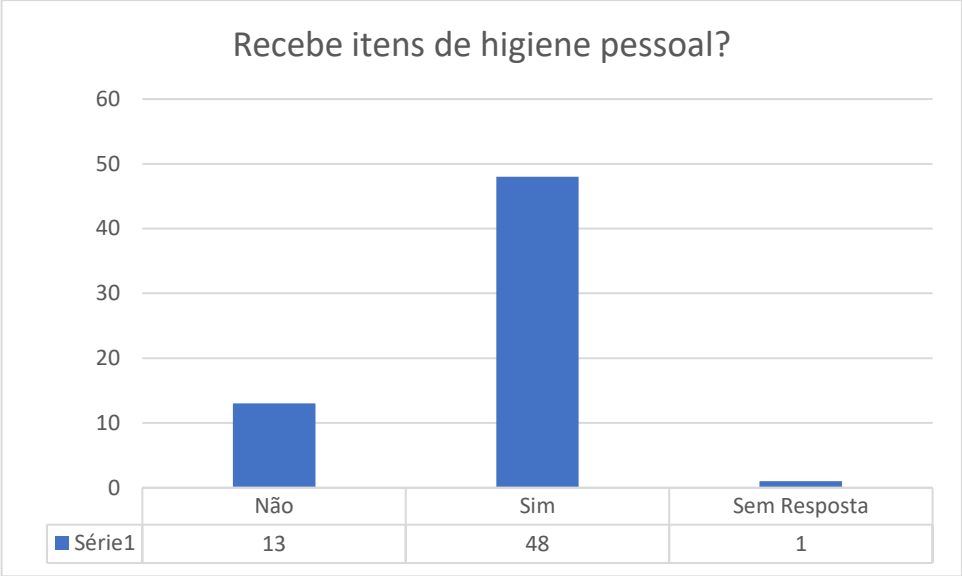
Além disso, esse campo aberto no Quadro 8 permitiu que, para aquelas que responderam positivamente, fossem descritas as percepções pessoais sobre essa culpa. A análise revelou os seguintes apontamentos: Consciência pesada: 22 respostas, indicando reflexões profundas sobre o ato praticado. Não intencional: 02 sinalizações, sugerindo que a infração não foi planejada. Não especificou: 09 participantes não detalharam seus sentimentos.

Esses dados refletem não apenas as complexas vivências emocionais dessas mulheres, mas também os desafios no processo de ressignificação e reintegração social.

4.1.2.3. Saúde

A questão sobre o recebimento de itens de higiene pessoal revelou que a maioria das alunas privadas de liberdade (77%) afirmou receber esses materiais dentro da instituição prisional. Por outro lado, 21% relataram não ter acesso a esses itens, enquanto 2% preferiram não responder.

Gráfico 22 – Recebe itens de higiene pessoal?



Fonte: Elaboração própria

A falta de acesso a produtos de higiene pode impactar negativamente a dignidade e a saúde dessas mulheres, além de evidenciar desafios estruturais presentes no ambiente prisional. A expressiva parcela que não recebe tais itens reforça a necessidade de melhorias nas condições básicas oferecidas no sistema penitenciário.

Nesta questão também buscou compreender se as alunas privadas de liberdade recebiam itens de higiene pessoal e, para os casos afirmativos, identificar a frequência com que esses itens eram fornecidos, que foram expressos no Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – Repostas positivas à pergunta: recebe itens de higiene pessoal?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Recebe itens de higiene pessoal?	“Mensalmente.”	22
		“Outra frequência (15 a 20 dias).”	17
		“Semanalmente.”	9
		“Diariamente.”	1

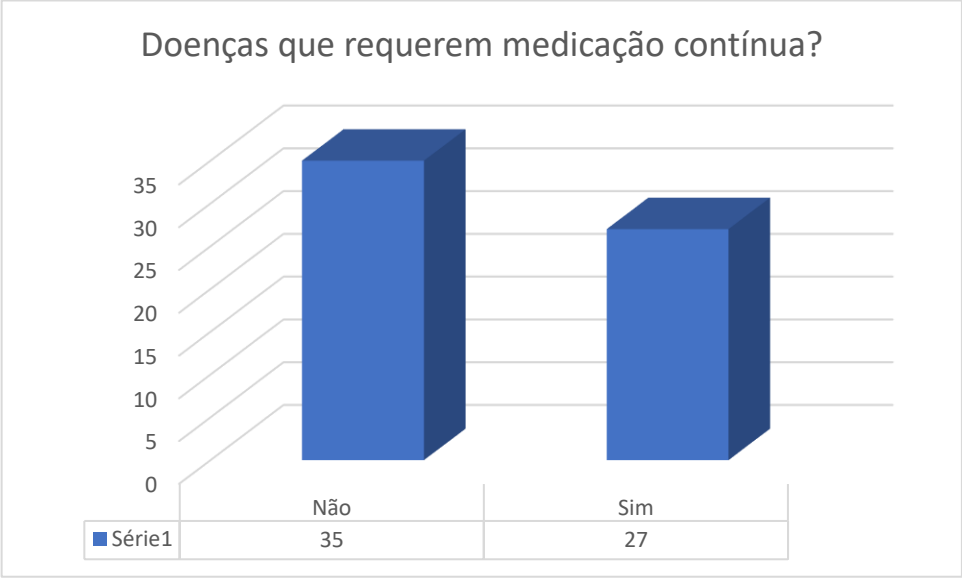
Fonte: Elaboração própria

A maioria das alunas relatou receber os itens com frequência mensal, enquanto uma parcela expressiva os recebia a cada 15 a 20 dias. Casos de fornecimento semanal e diário foram menos recorrentes.

Essa variabilidade na frequência pode refletir diferenças na gestão prisional e na disponibilidade dos recursos, além de levantar questões sobre a padronização e adequação do fornecimento de itens básicos para manutenção da saúde e dignidade das encarceradas.

Nesta questão, buscou-se identificar a prevalência de doenças entre as alunas privadas de liberdade que necessitam de medicação contínua. Os dados revelaram que:

Gráfico 23 – Doenças que requerem medicação contínua?



Fonte: Elaboração própria

No Gráfico 23, foram sinalizados 57% de negações e 43% de afirmações em relação à prevalência de doenças que necessitam de medicação contínua entre as alunas.

A significativa porcentagem de mulheres que afirmaram necessitar de medicamentos contínuos aponta para uma demanda expressiva por cuidados médicos específicos dentro do ambiente prisional. Esse dado evidencia a importância de estratégias de atenção à saúde para populações encarceradas, especialmente considerando as limitações de acesso a tratamentos adequados nesses contextos.

Nesta questão, além de identificar se as alunas privadas de liberdade necessitavam de medicação contínua, buscou-se compreender a tipologia das doenças relatadas para os casos afirmativos. Conforme exposto no Quadro 10, os resultados indicaram:

Quadro 10 – Repostas positivas à pergunta: doenças que requerem medicação contínua?

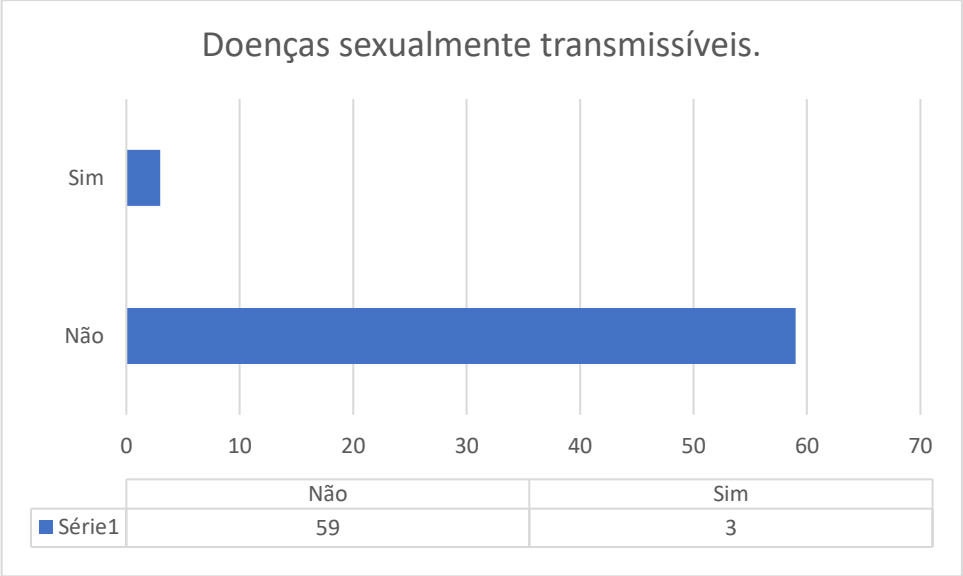
Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Doenças que requerem medicação contínua?	“Doenças crônicas.”	13
		“Doenças psiquiátricas.”	13
		“Não especificou.”	1

Fonte: Elaboração própria

A presença equilibrada entre doenças crônicas e psiquiátricas revela a necessidade de uma assistência médica multidisciplinar no ambiente prisional, abrangendo tanto o controle de condições físicas quanto o cuidado com a saúde mental. Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que garantam suporte adequado às demandas de saúde dessa população vulnerável.

Já no Gráfico 24, observou-se que a maioria das alunas declarou não apresentar doenças sexualmente transmissíveis, com 95% das respostas negativas e 5% indicando a presença de DSTs.

Gráfico 24 – Doenças sexualmente transmissíveis



Fonte: Elaboração própria

E a questão também contou com um campo aberto para os casos afirmativos, permitindo identificar as doenças relatadas, conforme descrito no Quadro 11:

Quadro 11 – Repostas positivas à pergunta: para doenças sexualmente transmissíveis

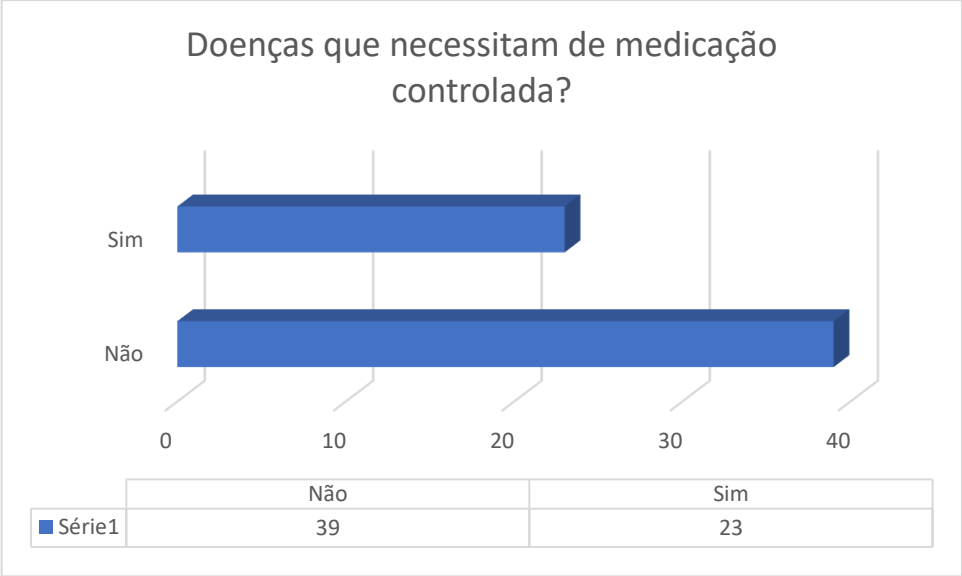
Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Doenças sexualmente transmissíveis	“Sífilis.”	1
		“Não soube dizer.”	2

Fonte: Elaboração própria

Os dados evidenciam uma baixa prevalência de DSTs entre as alunas, mas também indicam a necessidade de intervenções educativas e preventivas no ambiente prisional, além do fortalecimento do acesso a serviços de saúde para diagnóstico e tratamento adequado dessas condições.

O Gráfico 25 apresenta que 63% das alunas privadas de liberdade não necessitam de medicação controlada, enquanto 37% afirmaram fazer uso desse tipo de medicação.

Gráfico 25 – Doenças que necessitam de medicação controlada?



Fonte: Elaboração própria

E para detalhar os casos positivos, foi incluída uma questão aberta, cuja resposta está organizada no Quadro 12:

Quadro 12 – Repostas positivas à pergunta: doenças que necessitam de medicação controlada?

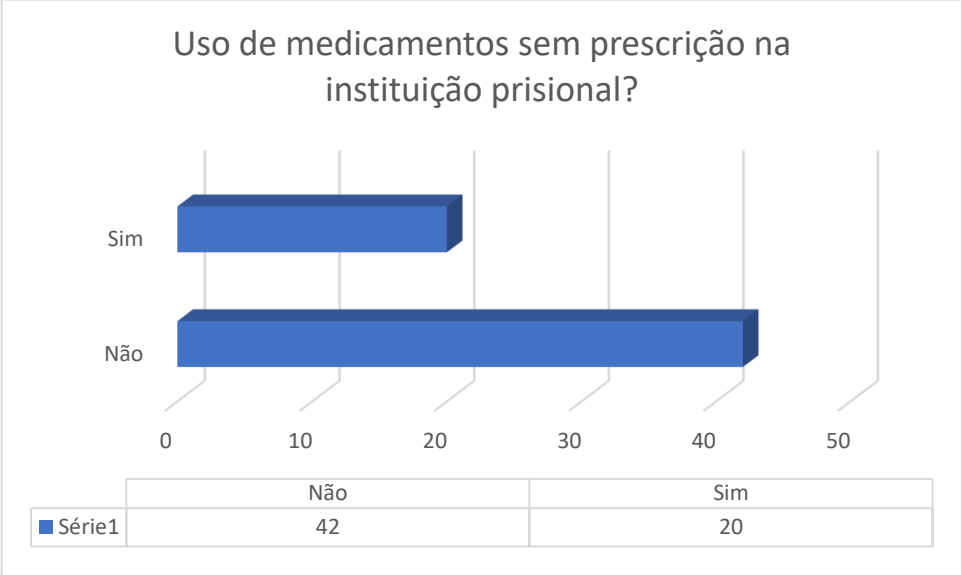
Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Doenças que já necessitaram de medicação controlada?	“Psiquiátricas”	13
		“Hipertensão”	3
		“Dermatológica”	1
		“Diabetes”	1
		“Gástricas”	1
		“Cardíaca”	1
		“Não soube dizer.”	6

Fonte: Elaboração própria

Os dados refletem uma presença significativa de condições psiquiátricas que demandam medicação, reforçando a importância do acesso contínuo a cuidados médicos especializados e políticas de saúde mental no contexto prisional.

O Gráfico 26 demonstra que 32% das alunas privadas de liberdade afirmaram fazer uso de medicamentos sem prescrição médica, enquanto 68% declararam não praticar a automedicação.

Gráfico 26 – Uso de medicamentos sem prescrição?



Fonte: Elaboração própria

Para os casos afirmativos, uma questão aberta foi aplicada com o objetivo de identificar os tipos de medicamentos mais utilizados. As respostas estão apresentadas no Quadro 13:

Quadro 13 – Repostas positivas à pergunta: uso de medicamentos sem prescrição?

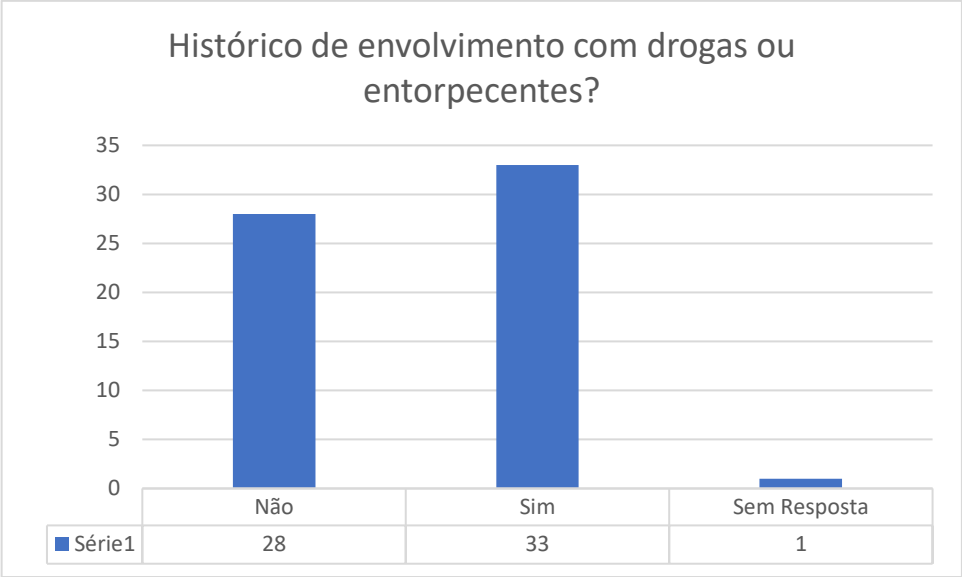
Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Uso de medicamentos sem prescrição?	Psiquiátricos	8
		Analgésicos	7
		Suplementos Alimentares	2
		Não especificou	4

Fonte: Elaboração própria

Esses dados destacam a necessidade de campanhas de conscientização sobre os riscos da automedicação, bem como a importância de garantir acesso adequado a profissionais de saúde para evitar o consumo indevido de medicamentos no ambiente prisional.

O Gráfico 27 revela que 53% das alunas privadas de liberdade declararam já ter se envolvido com drogas ou entorpecentes, enquanto 45% afirmaram não ter histórico desse tipo de envolvimento. Um percentual de 2% não respondeu à questão.

Gráfico 27 – Histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes?



Fonte: Elaboração própria

Para os casos afirmativos, foi aplicada uma questão aberta com o objetivo de classificar as substâncias utilizadas. As respostas estão sistematizadas no Quadro 14:

Quadro 14 – Repostas positivas à pergunta: histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes?	“Cocaína”	17
		“Maconha/Cannabis”	14
		“Álcool”	8
		“Crack”	2

		“Outras drogas”	6
		“Não especificada.”	5

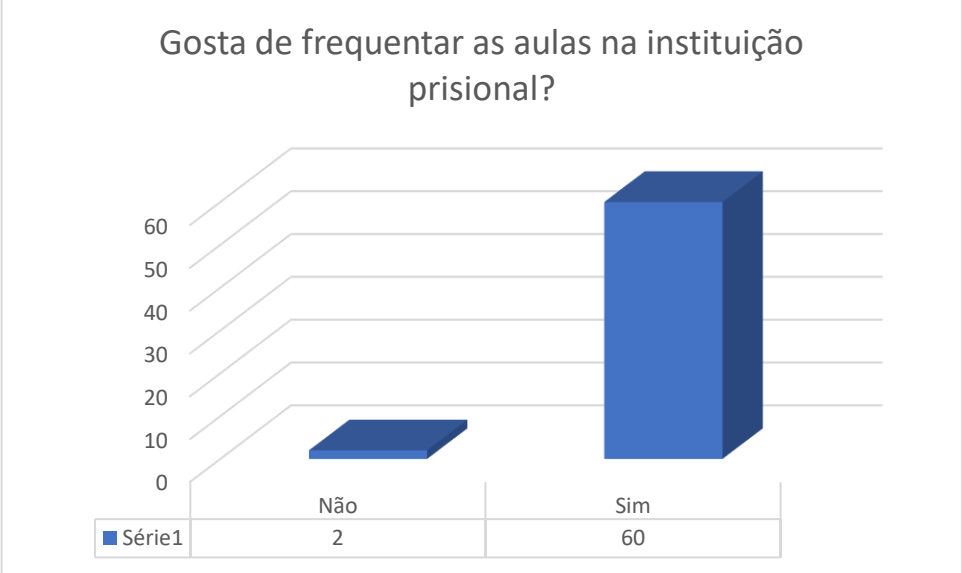
Fonte: Elaboração própria

Esses dados ressaltam a necessidade de políticas públicas e ações educativas voltadas para a prevenção e tratamento de dependência química no sistema prisional feminino, visando uma reabilitação mais eficaz dessas mulheres.

4.1.2.4. Participação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O Gráfico 28 mostra que 97% das alunas privadas de liberdade afirmaram gostar de frequentar as aulas na EJA prisional, enquanto apenas 3% responderam negativamente.

Gráfico 28 – Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional?



Fonte: Elaboração própria

O elevado índice de aprovação reforça a importância de se investir na educação prisional, tanto em termos de infraestrutura quanto na capacitação contínua dos professores. Este cenário também sugere que há terreno fértil para implementar metodologias ativas e inovadoras, que possam maximizar o impacto positivo da educação nas trajetórias das alunas.

Para entender melhor os motivos dessa preferência, foi aplicada uma questão aberta, cujas respostas foram sistematizadas no Quadro 15 – Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional? Por quê?

O Quadro 15 revela uma diversidade de razões que motivam as alunas a frequentarem as aulas, reforçando o papel multifuncional da educação em contextos de privação de liberdade. Com categorias distintas, as respostas refletem tanto anseios pessoais quanto necessidades práticas e sociais, com os seguintes resultados:

Quadro 15 – Repostas positivas à pergunta: gosta de frequentar as aulas na instituição prisional? Por Quê?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional? Por quê?	“Aprendizado.”	48	A maioria das participantes destacou a busca por aprendizado como o principal motivo para frequentar as aulas. Esse resultado evidencia que, mesmo em contexto prisional, a valorização do saber permanece forte. A educação é vista não apenas como um instrumento de qualificação para o futuro, mas também como uma forma de desenvolvimento pessoal.
		“Ocupar o tempo.”	11	Está relacionado à gestão do tempo dentro da prisão. Para essas alunas, participar das aulas representa uma alternativa produtiva para lidar com o ambiente muitas vezes monótono e opressor do cárcere.
		“Socialização.”	9	Muitas participantes valorizam as aulas pelo aspecto social, como oportunidade de interação com outras detentas. Essa resposta reflete a relevância das atividades educacionais para a promoção de vínculos sociais positivos.

		“Remir Pena.”	4	Algumas alunas frequentam as aulas com a finalidade direta de remir a pena, um benefício legal previsto para detentos que participam de atividades educacionais.
		“Anseio Pessoal.”	1	Motivação puramente pessoal para frequentar as aulas, indicando uma vontade intrínseca de realizar atividades educativas, independentemente de ganhos práticos ou sociais.

Fonte: Elaboração própria

Os dados refletem que a busca por aprendizado é o principal fator que motiva essas mulheres a frequentarem as aulas, evidenciando a importância de uma educação prisional que ofereça experiências significativas e contribua para a reintegração social. A socialização e a ocupação do tempo também se destacam como aspectos relevantes, reforçando a dimensão humana e pedagógica das aulas.

A análise revela que a educação prisional desempenha um papel multifacetado, sendo valorizada tanto pelo seu caráter instrumental (aprendizado, remição de pena) quanto pelo impacto social e emocional (socialização, ocupação do tempo). Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que fortaleçam e diversifiquem os programas educacionais oferecidos em prisões, tornando-os mais integrados às realidades e necessidades das alunas privadas de liberdade.

Na questão referente à motivação para frequentar as aulas, foi disponibilizado exclusivamente um campo aberto para que as alunas se manifestassem livremente. As respostas foram organizadas no Quadro 16 – O que a motiva a frequentar as aulas?

O Quadro 16 evidencia um conjunto variado de razões que impulsionam as alunas privadas de liberdade a participarem das aulas, destacando tanto motivações ligadas ao conhecimento quanto aspectos práticos e sociais. A predominância de algumas categorias reflete as diferentes expectativas em relação à educação prisional, com os seguintes resultados:

Quadro 16 – O que a motiva a frequentar as aulas?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	O que a motiva a frequentar as aulas?	“Aprender algo novo.”	49	A maioria absoluta das respostas aponta a busca pelo aprendizado como principal motivação. Esse dado revela uma forte valorização do conhecimento, mostrando que, mesmo em situação de privação de liberdade, o desejo por formação e novos saberes permanece presente.
		“Obter diploma.”	10	Um grupo relevante de alunas busca nas aulas a certificação escolar, muitas vezes vista como uma oportunidade para a reinserção no mercado de trabalho ao deixar a prisão.
		“Remir Pena.”	6	Algumas participantes têm como motivação o benefício legal de remição de pena, previsto para detentas que participam de atividades educacionais.
		“Tratamento diferenciado dos professores.”	2	Um pequeno número de alunas destacou a forma respeitosa e diferenciada como os professores lidam com elas. Essa percepção sugere que relações positivas com os educadores podem ser um fator decisivo para o engajamento nas aulas.
		“Recomendação.”	1	Embora isolada, essa resposta sugere que a indicação por parte de colegas ou funcionários pode influenciar positivamente a adesão às aulas.

Fonte: Elaboração própria

Os dados evidenciam que a busca por novos conhecimentos é a principal motivação das alunas para participar das aulas, seguida pelo objetivo de obtenção de diploma e pela possibilidade de remir a pena. O tratamento diferenciado recebido por parte dos professores também foi mencionado como um incentivo relevante, ainda que com menor frequência.

A análise mostra que a educação prisional é percebida como um espaço significativo para aprendizado, qualificação e humanização. A predominância da motivação por aprender algo novo reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no sujeito. Além disso, fatores como o tratamento respeitoso por parte dos professores e a busca pelo diploma demonstram que a educação pode servir como um elemento transformador, tanto pessoal quanto social, dentro do sistema prisional.

Nesta questão aberta buscou-se qualificar os objetivos das alunas ao participar das aulas da EJA no ambiente prisional. O Quadro 17 apresenta uma visão abrangente sobre os propósitos das alunas privadas de liberdade ao frequentarem as aulas da EJA no ambiente prisional. As motivações evidenciadas refletem uma combinação de aspirações pessoais, profissionais e pragmáticas, revelando que a educação no contexto prisional pode desempenhar múltiplos papéis na vida das participantes, com os seguintes resultados:

Quadro 17 – Qual é o seu objetivo ao participar das aulas?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	Qual é o seu objetivo ao participar das aulas?	“Desenvolvimento pessoal.”	26	A categoria mais mencionada indica que muitas alunas veem a educação como uma oportunidade para se redescobrir, crescer intelectualmente e desenvolver a autoestima.
		“Preparação para o mercado de trabalho.”	15	Muitas alunas buscam a formação educacional como um meio de reinserção laboral, evidenciando o desejo de autonomia econômica após a saída do sistema prisional.
		“Aprendizado.”	9	Um grupo significativo destacou o desejo de adquirir novos conhecimentos como principal objetivo.
		“Certificação.”	6	Algumas participantes mencionaram a obtenção de certificados escolares como motivação, provavelmente pela importância atribuída ao documento em situações de trabalho ou estudos futuros.

		“Melhoria de habilidades.”	5	Algumas alunas destacaram o objetivo de aperfeiçoar competências específicas, como leitura, escrita ou habilidades práticas.
		“Remir pena.”	4	Um pequeno número de alunas indicou a remição de pena como um dos objetivos ao participar das aulas.
		Sem resposta	4	Algumas alunas não forneceram resposta sobre seus objetivos, o que pode indicar falta de clareza sobre suas metas educacionais ou simplesmente desinteresse em responder.

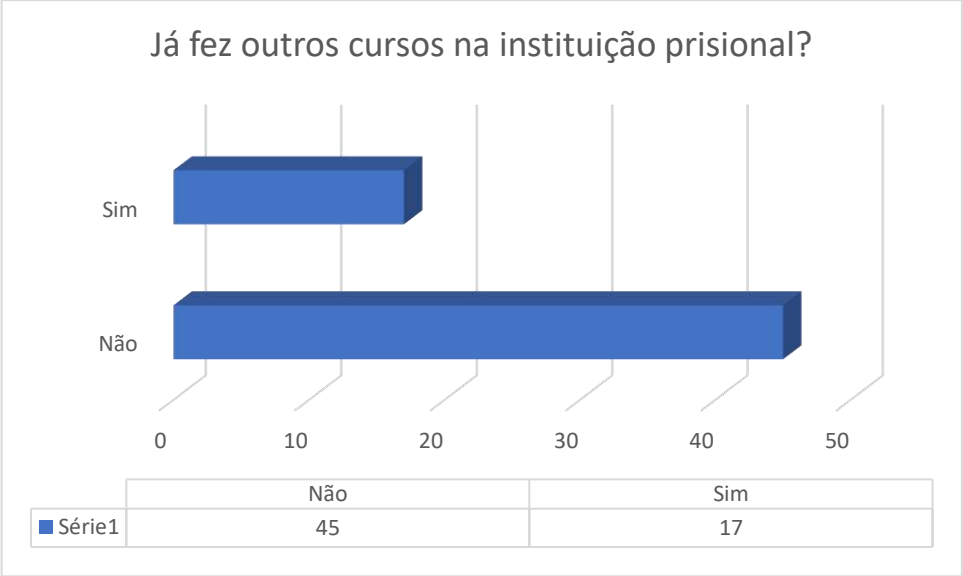
Fonte: Elaboração própria

Os dados destacam que o desenvolvimento pessoal é o principal objetivo das alunas, seguido pela preparação para o mercado de trabalho e o aprimoramento do aprendizado. A busca por certificação e a remição de pena também aparecem como razões relevantes, embora em menor proporção.

A análise do quadro revela que a educação prisional vai além da simples obtenção de certificações ou da remição de penas. As alunas buscam principalmente crescimento pessoal, aprendizado significativo e preparação para uma reintegração social digna. Esses dados destacam a importância de uma educação humanizada, que contemple tanto as aspirações individuais quanto os desafios enfrentados por essas mulheres.

O Gráfico 29 revela que 73% das alunas não participaram de outros cursos, enquanto 27% responderam positivamente.

Gráfico 29 – Já fez outros cursos na instituição prisional?



Fonte: Elaboração própria

Para qualificar essa informação, foi incluída uma questão aberta, cujas respostas estão organizadas no Quadro 18. A análise das respostas sobre a participação das alunas em cursos realizados dentro da instituição prisional apresenta uma diversidade de formações, mesmo que com frequências relativamente baixas em cada área. Esse panorama reflete algumas iniciativas educacionais e profissionais, mas também evidencia uma oferta limitada e pouco estruturada.

Quadro 18 – Já fez outros cursos na instituição prisional?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	Já fez outros cursos na instituição prisional?	“Artesanato”	7	Cursos de artesanato sugerem que atividades manuais são as mais acessíveis e ofertadas. Além de promover habilidades criativas, essas formações podem atuar como terapia ocupacional, proporcionando uma alternativa saudável para o tempo ocioso.
		“Teologia”	4	A presença de cursos de teologia reflete o papel significativo das atividades religiosas no sistema prisional. Tais formações podem contribuir para o fortalecimento espiritual e emocional das

				internas, funcionando como um suporte psicológico e moral.
		“Agente cultural”	2	Esse dado aponta para iniciativas voltadas à valorização da cultura dentro do ambiente prisional. Embora pouco frequentes, cursos para agentes culturais podem promover protagonismo das alunas em projetos culturais internos.
		“Arbitragem”	1	A realização de um curso de arbitragem é inusitada em um contexto prisional, indicando uma tentativa, ainda que pontual, de diversificar as formações oferecidas.
		“Cabeleireira”	1	Esses cursos voltados a atividades profissionais manuais e de serviços têm potencial para gerar renda após o cumprimento da pena. No entanto, a baixa frequência indica uma oferta insuficiente.
		“Cozinheira”	1	
		“Manicure”	1	
		“Informática”	1	A formação em informática pode ser vista como uma oportunidade estratégica para inclusão digital. Contudo, a baixa participação evidencia o desafio de integrar tecnologia ao contexto prisional.
		“Reciclagem”	1	Essas formações podem estar associadas à conscientização ambiental e à promoção de práticas seguras em atividades laborais, ainda que de maneira tímida.
		“Segurança do trabalho”	1	
		“Não especificou”	4	A ausência de especificação pode indicar dificuldade em lembrar os cursos realizados ou relutância em fornecer detalhes.

Fonte: Elaboração própria

A análise do Quadro 18 revela que apenas uma pequena parcela das alunas teve acesso a cursos na instituição prisional. O predomínio de formações em artesanato e teologia, além da baixa diversidade de opções, reflete a necessidade de ampliar a oferta de cursos, especialmente aqueles com potencial de gerar inclusão social e empregabilidade.

Já o Quadro 19 revela os planos das alunas após deixar a prisão; assim buscou qualificar os planos e anseios das alunas privadas de liberdade para o período pós-encarceramento. As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 19 – Planos após deixar a prisão?

Unidade de Registro	Categoria	Subcategoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	Planos após deixar a prisão.	Procurar Emprego	"Quero trabalhar assim que sair." "Preciso arrumar um emprego para sustentar meus filhos."	37	A educação é vista como uma oportunidade de mudança de vida e reintegração social.
		Continuar Estudos	"Quero terminar os estudos."	23	
		Recomeçar	“Quero recomeçar minha vida." "Quero deixar tudo isso para trás."	16	Reflete o desejo de reiniciar uma vida livre de estigmas, erros passados e vínculos com situações que as levaram ao encarceramento.
		Ficar com familiares	"Quero voltar para minha família." "Quero estar com meus filhos."	13	A busca por reconexão com os entes queridos evidencia a relevância das relações familiares como suporte emocional e motivação para reconstruir uma vida longe do crime.
		Empreender	"Quero abrir meu próprio negócio."	6	A intenção de empreender demonstra uma visão

					positiva e proativa sobre o futuro.
		Ser Feliz	"Só quero ser feliz." "Quero paz."	3	Reflete um anseio subjetivo por felicidade e bem-estar emocional.
		Serviço comunitário para remir pena	"Quero fazer trabalho voluntário."	1	Resposta isolada sugere que algumas mulheres podem perceber o trabalho comunitário como uma forma de ressignificar sua trajetória, contribuindo para a sociedade e eventualmente remindo penas remanescentes.
		Sem resposta		1	A ausência de resposta pode indicar uma falta de perspectiva, dificuldade em projetar o futuro ou mesmo um momento de reflexão sobre o que realmente desejam para a vida pós-prisional. Essa situação pode estar associada a condições de baixa autoestima, desamparo ou incerteza.

Fonte: Elaboração própria

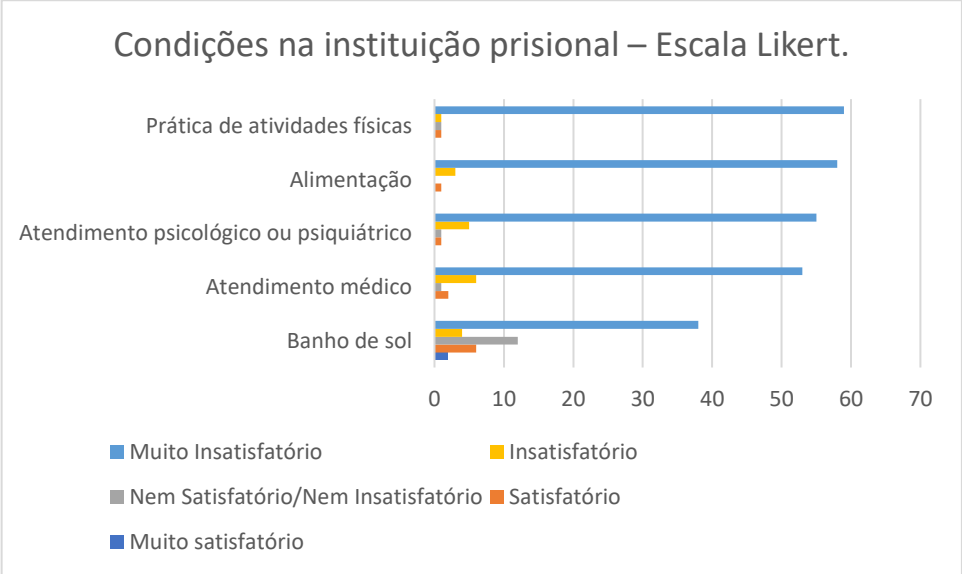
Os dados refletem um desejo significativo por reintegração social por meio de trabalho e educação, além de uma forte motivação para recomeçar a vida em liberdade e reestabelecer laços familiares. Destaca-se ainda a intenção de algumas alunas em empreender, demonstrando uma perspectiva de autonomia econômica.

A análise dessa questão revela uma diversidade de perspectivas e anseios das mulheres privadas de liberdade em relação ao futuro. Os dados mostram que há uma forte orientação para a busca de emprego e continuidade dos estudos, seguidos pela necessidade de recomeçar e fortalecer laços familiares. Esse panorama reforça a importância de políticas públicas que incentivem a qualificação profissional, apoio à educação e reinserção econômica e social. Além disso, o suporte emocional e psicológico também se mostra fundamental para essas mulheres, especialmente em aspectos relacionados à autorrealização e superação de traumas.

4.1.2.5. Atividades na Instituição Prisional

O Gráfico 30 apresenta uma análise das condições da instituição prisional a partir de uma escala Likert aplicada para medir a satisfação das alunas privadas de liberdade. Os resultados por dimensão foram:

Gráfico 30 – Condições na Instituição Prisional – Escala Likert



Fonte: Elaboração própria

Esses dados evidenciam a percepção predominantemente negativa das alunas em relação às condições e serviços ofertados na instituição prisional. A elevada taxa de insatisfação reflete graves deficiências nos aspectos básicos, como alimentação, atividades físicas e acesso a atendimentos de saúde.

A análise dessa questão do Gráfico 31 evidencia que a maioria das alunas privadas de liberdade (64%) conta com a assistência jurídica pública, fornecida por meio da Defensoria Pública. Outros 34% indicaram que possuem defesa particular, com advogado contratado. Apenas 2% não responderam à questão.

Gráfico 31 – Assistência jurídica e defesa

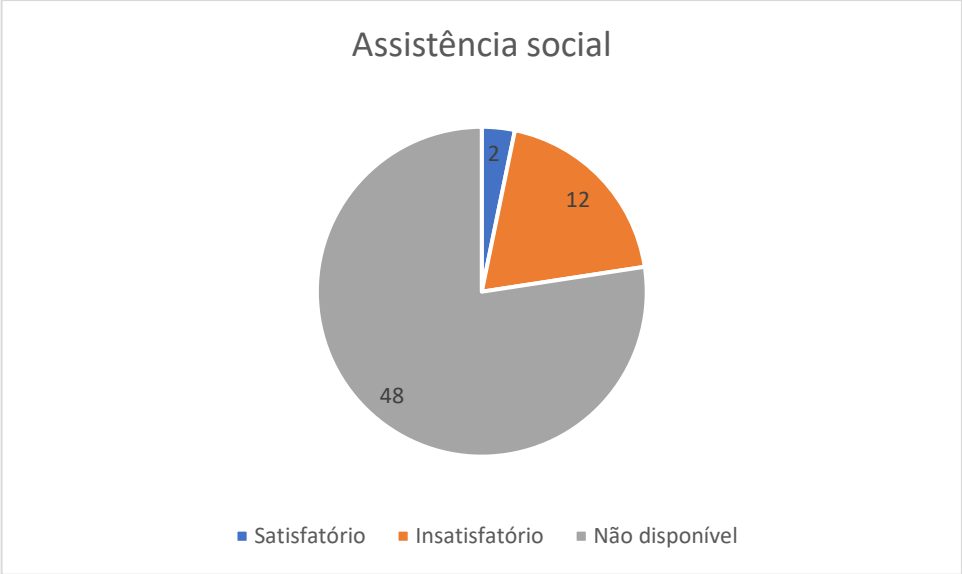


Fonte: Elaboração própria

Esses dados refletem a realidade socioeconômica das alunas intramuros, onde a dependência da Defensoria Pública é predominante. Esse cenário reforça a importância de um sistema eficiente e acessível para garantir o direito constitucional à defesa, sobretudo em um ambiente prisional, onde vulnerabilidades sociais se tornam ainda mais evidentes.

No Gráfico 32, os dados indicam que apenas 3% das alunas consideram a assistência social oferecida na instituição prisional satisfatória. Por outro lado, 19% classificaram esse serviço como insatisfatório, enquanto a grande maioria, 78%, relatou a inexistência dessa assistência dentro da instituição prisional.

Gráfico 32 – Assistência Social



Fonte: Elaboração própria

Esse cenário reflete uma falha significativa no cumprimento das políticas públicas voltadas para a reintegração social de mulheres privadas de liberdade. A ausência ou precariedade do serviço de assistência social limita o suporte necessário para encaminhamentos familiares, orientação sobre benefícios sociais e planejamento de retorno ao convívio social.

No Quadro 20, as alunas puderam expressar de forma aberta os seus anseios ao cumprirem suas penas, nota-se que temos diversas sinalizações para os eventos descritos.

Quadro 20 – Pretensão ao cumprir a pena?

Unidade de Registro	Categoria	Subcategoria	Verbalização	Frequência	Interpretação
Comentários	Pretensão ao cumprir a pena.	Trabalhar	"Quero conseguir um emprego." "Pretendo trabalhar para me sustentar." "Meu foco é arrumar um trabalho."	32	Retornar ao mercado de trabalho se destacou com a maior frequência, indicando a busca por autonomia financeira e reinserção econômica

		Estudar	"Quero terminar meus estudos." "Fazer uma faculdade." "Continuar estudando.	7	A educação é vista por essas mulheres como um meio importante para reconstruir suas vidas, possibilitando qualificação profissional e desenvolvimento pessoal.
		Reinserção social	"Quero voltar à sociedade." "Ser aceita novamente." "Recomeçar na comunidade onde morava."	4	Evidenciou uma preocupação direta com a aceitação social e a recuperação de vínculos comunitários.
		Ficar com a família	"Voltar para minha família." "Quero cuidar dos meus filhos. "Ficar ao lado dos meus familiares.”	6	A reconexão com a família é um aspecto fundamental para muitas dessas mulheres, funcionando como um eixo central de estabilidade emocional e motivação para não reincidir no crime. O desejo de estar próximo aos filhos e familiares reflete a importância dos laços afetivos no processo de

					ressocializaç ão.
		Sem resposta		7	A ausência de resposta pode refletir incertezas sobre o futuro, baixa expectativa em relação à vida após o cumprimento da pena ou mesmo uma possível dificuldade em projetar objetivos concretos. Essa falta de perspectiva pode ser um indicativo da necessidade de suporte psicossocial dentro do sistema prisional.

Fonte: Elaboração própria

Os dados coletados apontam que a principal pretensão dessas mulheres ao cumprir a pena é a busca por trabalho, seguida pela vontade de estudar, reintegrar-se à sociedade e fortalecer os laços familiares. A forte ênfase no desejo de trabalhar reforça a urgência de políticas públicas voltadas à qualificação profissional e reinserção no mercado de trabalho. Paralelamente, as respostas relacionadas à educação e à reinserção social destacam a necessidade de ampliar o acesso a programas educacionais e atividades que promovam a ressocialização. A ausência de perspectiva para algumas participantes evidencia a importância de assistência psicossocial e planejamento de vida.

Quadro 21 – Participação em Programas?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalização	Frequência	Interpretação

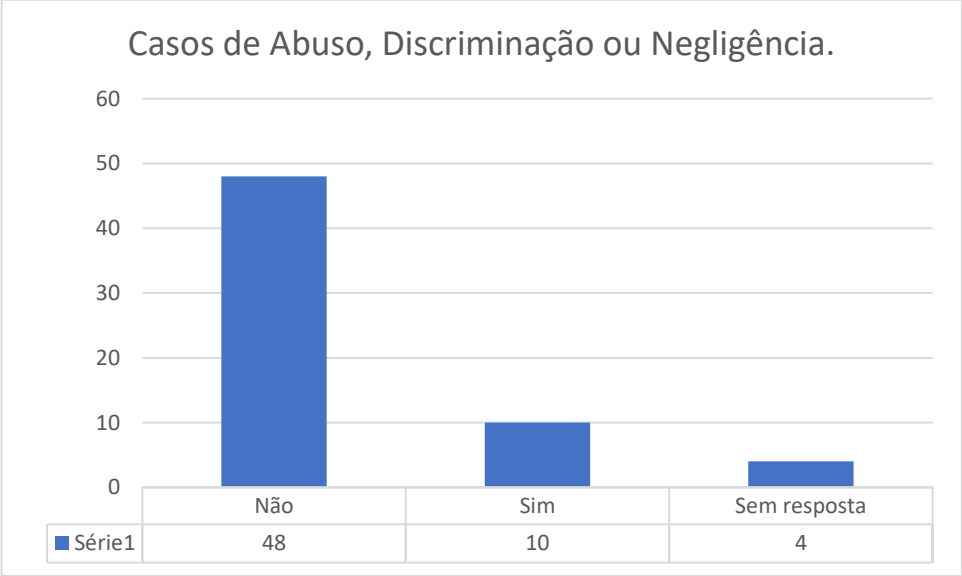
Comentários	Participação em Programas.	“Educativos e de educação.”	32	Demonstra que há um significativo envolvimento em programas educativos, evidenciando o interesse por atividades que possam promover desenvolvimento pessoal, profissional e social. Esse dado também reflete uma resposta ao estímulo de políticas educacionais prisionais, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
		“Religiosos”	18	Forte presença da participação em programas religiosos evidencia o papel da espiritualidade e da fé como mecanismos de ressignificação e enfrentamento da realidade carcerária. A adesão a práticas religiosas é frequentemente associada à busca por conforto emocional, suporte moral e reconstrução de valores pessoais.
		“Laborais”	5	A baixa frequência sugere uma limitação nas oportunidades de trabalho dentro do sistema prisional. Apesar de o trabalho ser considerado uma estratégia importante de ressocialização e redução de pena, a oferta restrita desses programas pode dificultar a participação mais ampla.
		“Não participa”	2	A não participação pode ser reflexo de desinteresse, desinformação sobre os programas existentes ou ainda a falta de opções que atendam aos interesses das internas. Também pode indicar possíveis barreiras institucionais.
		“Sem resposta”	9	A ausência de resposta pode indicar tanto a falta de engajamento quanto dificuldades em expressar ou reconhecer os programas participativos. Esse dado pode evidenciar a necessidade de melhor comunicação sobre as opções disponíveis e acompanhamento mais individualizado.

Fonte: Elaboração própria

A análise aponta uma concentração significativa de participação em programas educativos e religiosos, evidenciando a relevância dessas iniciativas para a ressocialização e promoção de dignidade no ambiente prisional. A baixa adesão a atividades laborais e a presença de não participantes ou ausência de resposta reforçam a necessidade de diversificar as oportunidades oferecidas, com atenção especial à promoção de programas que conciliem trabalho, educação e suporte emocional.

Os dados do Gráfico 33 mostram que 78% das alunas afirmaram não ter vivenciado situações de abuso, discriminação ou negligência no ambiente prisional. No entanto, 16% relataram a ocorrência desses casos, enquanto 6% não responderam à questão.

Gráfico 33 – Casos de abuso, discriminação ou negligência?



Fonte: Elaboração própria

Esse resultado merece atenção, pois ainda que a maioria tenha negado tais vivências, a porcentagem significativa de relatos positivos evidencia um ambiente que pode não estar assegurando completamente os direitos e a dignidade das alunas privadas de liberdade. Essas situações podem impactar negativamente o bem-estar, a motivação educacional e o processo de reintegração social dessas mulheres.

A análise do Quadro 22 revela que, embora a maioria das internas não relate casos de abuso, discriminação ou negligência, as respostas positivas indicam problemas pontuais graves que merecem atenção.

Quadro 22 – Repostas positivas à pergunta: casos de abuso, discriminação ou negligência?

Unidade de Registro	Categoria	Verbalizações	Frequência	Interpretação
Comentários	Casos de abuso, discriminação ou negligência?	“Negligência Médica.”	4	A assistência médica no ambiente prisional pode ser precária, com relatos de demora ou ausência de atendimento. Esse tipo de negligência compromete não apenas a saúde física das internas, mas também viola direitos fundamentais garantidos pelo Estado.
		“Abuso de autoridade.”	1	Embora a frequência seja baixa, esse dado aponta para a existência de episódios em que a relação entre internas e agentes pode ser marcada por práticas abusivas. Isso reflete um cenário onde o poder hierárquico pode ser utilizado de forma opressiva, afetando a dignidade das encarceradas.
		“Negligência com a Saúde Mental.”	1	A baixa frequência não deve minimizar a importância desse relato, que evidencia a carência de suporte em saúde mental. Essa ausência é preocupante, considerando o impacto psicológico do encarceramento e a vulnerabilidade emocional de muitas internas.
		“Não especificou.”	4	A recusa em especificar detalhes pode indicar medo de represálias, vergonha ou a dificuldade de verbalizar experiências traumáticas. Esses casos reforçam a necessidade de criar um ambiente seguro para que

				internas possam relatar situações sensíveis.

Fonte: Elaboração própria

A negligência médica e a ausência de suporte em saúde mental são pontos críticos, além dos relatos, mesmo esparsos, de abuso de autoridade.

Esse panorama sugere a necessidade de políticas públicas mais eficazes, monitoramento contínuo das condições prisionais e canais seguros para denúncias, a fim de proteger os direitos humanos dessas mulheres.

4.1.3. Diagnóstico da Pesquisa Exploratória Preliminar

Este diagnóstico revela um perfil complexo das mulheres privadas de liberdade em um presídio carioca, evidenciando desafios significativos em várias esferas de suas vidas. A amostra de 62 mulheres, com idades variando de 19 a 61 anos, reflete uma realidade marcada por vulnerabilidades sociais e educacionais, como a predominância de participantes de classes sociais mais baixas, com baixa escolaridade e renda, e uma significativa presença de mulheres negras e pardas. A maioria dessas mulheres vivia em moradias próprias antes da prisão, mas enfrentava condições de vulnerabilidade econômica, o que provavelmente influenciou suas trajetórias até o encarceramento. Além disso, muitas delas ainda mantêm laços familiares, vivendo com filhos, pais ou sozinhas, e apresentam uma predominância de identificação como heterossexuais.

No contexto da prisão, a maioria das participantes tem acesso a itens básicos de higiene pessoal e participa de atividades educativas, refletindo uma busca por desenvolvimento pessoal e preparação para a reintegração social. No entanto, muitas delas também enfrentam desafios significativos, como relatos de abusos, discriminação e negligência, o que dificulta sua reabilitação. Além disso, a maioria não completou o ensino fundamental, o que compromete ainda mais suas perspectivas de reintegração ao mercado de trabalho. A necessidade de programas educacionais adaptados à realidade dessas mulheres é evidente, com ênfase em superar as dificuldades educacionais, socioeconômicas e afetivas, além de promover a manutenção da saúde mental.

É fundamental que a educação prisional, ao ser oferecida a essas mulheres, transcenda os aspectos puramente técnicos e foque no desenvolvimento integral, considerando as competências socioemocionais e profissionais necessárias para sua reintegração. A educação deve ser vista como uma ferramenta de transformação pessoal e resgate da dignidade, alinhada aos princípios dos direitos humanos e às legislações que regem a prática escolar prisional, promovendo um espaço de inclusão, respeito e empoderamento. A continuidade de políticas públicas voltadas para a educação como instrumento de reintegração social é essencial para que essas mulheres possam vislumbrar novas oportunidades e a construção de um futuro fora do sistema prisional.

4.2. Construção do Material Didático Sequência Didática e do *E-Book*

Nesta fase da pesquisa, buscou-se interpretar os resultados da investigação exploratória preliminar, com base no diagnóstico prévio do perfil sociodemográfico e educacional das alunas da unidade escolar estudada. Essa análise permitiu identificar suas necessidades educacionais específicas e características individuais, servindo como fundamento para o desenvolvimento de um programa educacional adaptado.

As atividades do material didático foram selecionadas com base em princípios pedagógicos que privilegiam a aprendizagem significativa, conforme a teoria de David Ausubel. A seleção das atividades teve como objetivo integrar recursos digitais que fomentassem a reflexão crítica, a participação ativa dos professores cursistas e a contextualização com a realidade prisional. Os critérios adotados incluíram:

- **Relevância pedagógica:** atividades voltadas à formação de professores para o contexto prisional, com temas que abordam educação, formação humana, legislação e direitos humanos.
- **Utilização de tecnologias digitais:** integração de ferramentas como Padlet, Kahoot, Mentimeter e LearningApps para promover interatividade.
- **Diversidade metodológica:** emprego de *brainstorming*, dinâmicas colaborativas, jogos digitais e debates.
- **Adequação ao público:** atividades planejadas para atender às necessidades específicas dos professores que atuam ou desejam atuar no ensino prisional.

A adoção de sequências didáticas alinhadas à aprendizagem significativa foi uma estratégia metodológica fundamental para considerar os conhecimentos prévios dos alunos e ampliar suas habilidades. Arantes (2022) destaca que as sequências didáticas, organizadas de forma lógica e sequencial, desenvolvem competências específicas e fortalecem a interação entre professores e alunos, desde a introdução do conteúdo até a avaliação do aprendizado.

As etapas de uma sequência didática, segundo Arantes (2024), de acordo com o Quadro 23 abaixo, incluem:

Quadro 23 – Etapas de uma sequência didática, segundo Arantes (2024)

Etapas de uma sequência didática (Arantes, 2024).	
1. Mobilização e motivação:	Introdução do tema para despertar o interesse dos alunos e contextualizar o assunto a ser estudado.
2. Leitura e compreensão:	Apresentação do conteúdo por meio de textos, vídeos ou outras mídias, garantindo a compreensão dos alunos.
3. Produção de textos ou atividades:	Realização de atividades práticas relacionadas ao conteúdo estudado.
4. Reflexão e sistematização:	Reflexão sobre o aprendizado, discussão das descobertas e consolidação do conhecimento.
5. Avaliação:	Verificação do aprendizado, seja por meio de provas, trabalhos ou observação do desempenho durante as atividades.

Fonte: Elaboração própria

Todas essas etapas visam proporcionar uma aprendizagem ativa e participativa, alinhada aos conhecimentos acumulados (prévios) e aos subsunçores sobre os assuntos abordados. A elaboração das sequências didáticas envolve estratégias minuciosas de planejamento para garantir sua aplicabilidade, resultando em um diferencial metodológico significativo. Essas sequências funcionam como uma excelente estratégia para tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa, pois suas atividades são elaboradas em uma sequência lógica (Arantes, 2024).

A criação das sequências didáticas permeadas por tecnologias digitais resultou em uma proposta estruturada para três dias de formação continuada de professores e a escolha dos conteúdos reflete a necessidade de humanizar o processo educacional, discutir estratégias pedagógicas eficazes e compreender os fatores que levam as mulheres à privação de liberdade. A abordagem integrada permite uma reflexão ampla sobre a história do sistema prisional, a importância de uma formação humana integral e as bases legais que regem a educação prisional.

Para otimizar a organização das etapas, utilizou-se um *framework* (Anexo A) idealizado por Arantes (2024), inspirado na ciência da computação, que padroniza elementos como planejamento dos dias de aula, objetivos e recursos.

O *e-book* desenvolvido complementa a sequência didática, servindo como suporte pedagógico para professores, com conteúdo sobre direitos humanos, práticas inclusivas e uso de tecnologias digitais.

Este material busca sensibilizar e capacitar os professores para atuarem de forma mais humanizada e eficiente junto às alunas privadas de liberdade, promovendo uma educação significativa e inclusiva dentro dos muros prisionais.

4.2.1. Sequência Didática

A partir do levantamento exploratório prévio (diagnóstico) realizado na etapa anterior e conforme descrito por Arantes (2024), desenvolveu-se uma Sequência Didática estruturada com base em um *framework* organizacional (Apêndice C). Essa sequência, planejada para três dias, foi permeada pelo uso de tecnologias digitais e orientada pelo eixo temático Educação Prisional: Conhecimento, Prática e Reflexão, como parte de uma proposta de formação docente focada em Direitos Humanos e práticas pedagógicas integradoras.

A iniciativa buscou fomentar reflexões críticas sobre o crescente contexto prisional na sociedade brasileira, com especial atenção à realidade do Rio de Janeiro. Para tanto, foram definidos três temas considerados prioritários para a discussão e compreensão da educação prisional, assim com a sistematização das atividades no material didático, o material foi organizado em três sequências didáticas, cada uma com um tema central e um conjunto estruturado de atividades:

4.2.1.1. Primeiro Dia: Educação Prisional - Conhecimento, Prática e Reflexão

O primeiro dia de sequência didática teve por objetivo proporcionar uma compreensão histórica e crítica sobre a educação prisional no Brasil e no Rio de Janeiro.

Segue a descrição das atividades apresentadas e suas ordenações na sequência didática deste primeiro dia.

Apresentação inicial dos cursistas via Google Meet e a reflexão de seus anseios registrados no período de inscrição para introduzir o contexto prisional; na Figura 1, a etapa tomada de consciência.

Figura 1 – Etapa de Consciência – 1º dia da SD

1ª Etapa: Tomada de Consciência – (Apresentação do tema e como ele será abordado durante o curso)
Tempo: 5 min.
Assim que terminar o período de inscrição para a formação continuada proposta via google forms, buscar pelos anseios dos cursistas e relatar como primeira atividade de boas-vindas, identificando-os pelos seus respectivos nomes e os convidando para essa trajetória especial.
Essa sequência didática está sendo estruturada na construção progressiva lógica para dialogar e refletir sobre a educação prisional no Brasil, e no estado Rio de Janeiro, sendo abarcada por tecnologia digital, para formação continuada de professores que lecionam e que anseiam por lecionar em escolas prisionais cariocas.

Fonte: Elaboração própria

Exibição do vídeo “Mitos e verdades da educação prisional” (YouTube), mostrando a contextualização do sistema prisional e do sistema punitivo desde Portugal até os dias atuais. Na Figura 2, são apresentadas as relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios apresentados pelos cursistas.

Figura 2 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 1º dia da SD

2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar) Tempo: 40 min.	1° Momento: Através das respostas prévias dos cursistas no período de inscrição na plataforma google forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link para a questão dos respectivos anseios para esta formação de professores, estabelecer e correlacionar estes anseios. Iniciar o curso através de um ambiente mais descontraído. Adentrando a questão o que esperam, veem ou

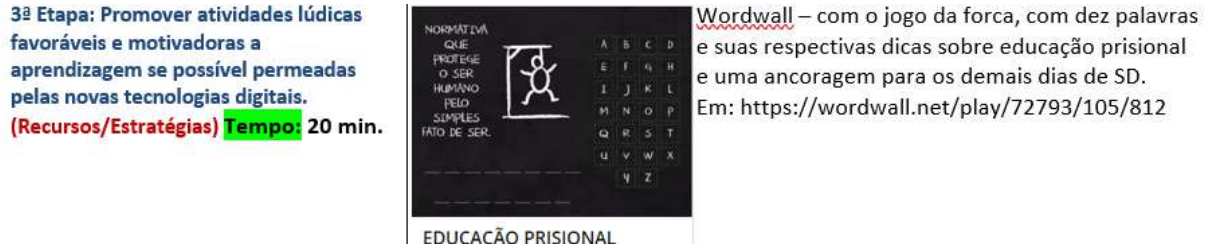
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

	entendem o sistema prisional. 2°Momento: Utilizar um vídeo para introduzir o contexto da situação atual da carcerária brasileira, título: Mitos e verdades da educação prisional (03:05): https://youtu.be/y5rRBhbeZJA?si=YgLhQQcnePzQznZD 3°Momento:  Linha do Tempo: Evolução do Sistema Prisional Brasileiro e no RJ Contextualizar o sistema prisional e a sua trajetória evolutiva no Brasil. https://padlet.com/marcioraferreira/linha-do-tempo-evolu-o-do-sistema-prisional-brasileiro-e-no--mhn9w6tlpzl3mi5f

Fonte: Elaboração própria

Jogo interativo no Wordwall para reforçar a ancoragem de conceitos apresentados e relacionados ao contexto prisional. Na Figura 3, segue a atividade lúdica permeada por tecnologia digital.

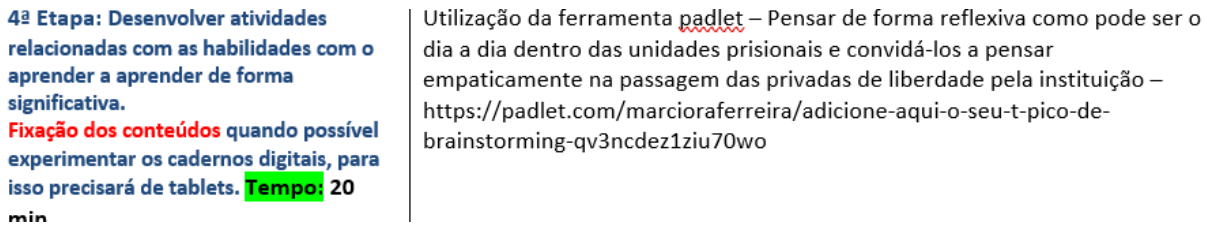
Figura 3 – Atividade Lúdica Permeada por Tecnologia Digital – 1° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Proposta de discussão em grupo no Padlet para refletir sobre a vida e passagem das privadas de liberdade pela instituição prisional, assim propondo uma ação de pensar e se colocar no lugar dessas mulheres e das suas experiências nesse contexto prisional. Na Figura 4, uma atividade para aprender de forma significativa no Padlet.

Figura 4 – Aprender a aprender de forma significativa – 1° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Avaliação de forma lúdica via Kahoot para manter um ambiente amistoso e fixar informações necessárias para prosseguir com o desenvolvimento do contexto proposto para a formação. Na Figura 5, a atividade de gameficação no Kahoot.

Figura 5 – Avalição lúdica – 1° dia da SD

5ª Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximo se possível com algum recurso tecnológico.
O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu. Tempo: 10 min.



1° dia da SD: Jogo para avaliação

A avaliação desse dia de sequência didática será realizada através de uma atividade lúdica conduzida por uma atividade na plataforma Kahoot:
https://create.kahoot.it/details/3265792b-adb4-4063-9134-6ac6f6ddf1be

Fonte: Elaboração própria

4.2.1.2. Segundo Dia: Formação Humana na Educação Prisional

O segundo dia de sequência didática teve por objetivo estimular reflexões sobre a formação humana e as características geracionais para atuação no contexto da educação prisional.

Seguem os recortes das atividades apresentadas e suas progressões na sequência didática propostos para o segundo dia.

Brainstorming no Mentimeter sobre "O que é formação humana?", chamamento dos cursistas a resgatar conceitos prévios apresentados no primeiro dia da sequência didática e manter um ambiente participativo e interativo. Na Figura 6, técnica de *brainstorming* para refletir sobre o contexto.

Figura 6 – Técnica de *brainstorming* – 2° dia da SD

2° Etapa: Mobilização e Motivação: Será dividida em 4 momentos:
1° Momento:
Boas-vindas aos cursistas para o segundo dia de formação continuada, e breve resgaste do assunto abordado na aula anterior, para servir de ancoragem para a SD desta aula. Será apresentado uma técnica de brainstorming para formação de nuvem de palavras, sobre o que entendem e anseiam por formação humana no contexto prisional? Ferramenta utilizada será o Mentimeter: https://www.menti.com/alwvibiu13v2

Fonte: Elaboração própria

Apresentação sobre teorias educacionais (Skinner, Piaget, Vygotsky) e gerações (*Baby Boomers*, X, Y, Z, *Alpha*), através do Mentimeter, apresentação sobre os grandes pensadores do século XX e as características das gerações atuais em estágios educacionais no contexto prisional. Na Figura 7, as relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios apresentados pelos cursistas.

Figura 7 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 2° dia da SD

2°Momento:
Utilizar a ferramenta Mentimeter para iniciar a apresentação breve sobre formação humana e a educação de forma geral, na abordagem das principais referências filosóficas: Skinner, Piaget e Vygotsky. E posteriormente, apresentar e estruturar o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel.

3°Momento:
Iniciar com o vídeo na plataforma Youtube sobre: **Baby Boomers, Geração X, Geração Y (Millennials) e Geração Z: Qual das Gerações é a Sua?**
Iniciar com a caracterização das gerações presentes na formação continuada através da ferramenta Mentimeter https://www.menti.com/albhq2mg1tts e pode acessar pelo QrCode, posteriormente, continuar na plataforma para contextualizar, caracterizar, classificar e definir as gerações: Baby Boomers, Geração X, Geração Y (Millennials), Geração Z e Alpha.

Fonte: Elaboração própria

Discussão em grupos para proposição de atividades adaptadas a cada geração e a construção de uma atividade no Padlet para solução de desafios educacionais prisionais. A Figura 8, traz uma atividade para se refletir de forma empática alguns desafios educacionais presentes no contexto prisional e, como base no conceito de aprendizagem significativa, propor soluções viáveis aos desafios educacionais apresentados.

Figura 8 – Atividade lúdica permeada por tecnologia digital – 2° dia da SD

3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais.
(Recursos/Estratégias) Tempo: 20min



1° Momento:
Apresentar os desafios encontrados dentro das unidades prisionais cariocas, como adultos analfabetos, ressocialização, dificuldade de concentração pelo uso de substâncias ilícitas, a ausência de uma figura parental ou familiar. E com base no conceito de aprendizagem significativa, os professores serão separados por grupos para cada geração, logo serão quatro grupos, que terão que fazer uma proposta de atividade para o seu grupo geracional, pautado nas habilidades necessárias para a aprendizagem significativa. Para o ensino prisional. Será utilizado um recurso na plataforma Meet ou zoom para estruturar os grupos e a atividade será proposta no padlet: https://completam/marcioraferreira/apresentar-os-desafios-encontrados-dentro-das-unidades-prisi-o5ago1oaojvnqug2.

Fonte: Elaboração própria

Caracterizar a geração *Alpha* e jogo digital na plataforma learningApps.org para, de forma significativa, realizar a ancoragem dos conceitos e informações apresentadas nesse segundo dia de sequência didática. Na Figura 9, está a proposta de atividade para aprender de forma significativa, que foi dividida em dois momentos,

primeiro a contextualização e, no segundo, uma atividade lúdica na plataforma LearningApps.org.

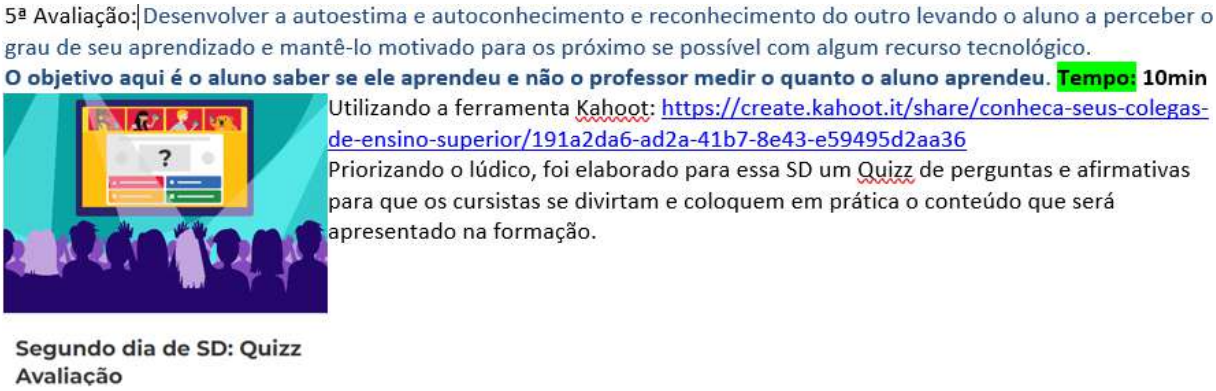
Figura 9 – Aprender a aprender de forma significativa – 2° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Quiz interativo no Kahoot, mais uma forma de descontração e interação para os cursistas, além de fixação de informações para o próximo dia de encontro. Na Figura 10, uma atividade de avaliação lúdica através de gameficação no Kahoot.

Figura 10 – Avalição lúdica – 2° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

4.2.1.3. Terceiro Dia: Legislações e Ações Pedagógicas na Educação Prisional

Para o terceiro dia de sequência didática, o objetivo foi compreender os direitos humanos e a legislação pertinente ao contexto prisional.

Seguem os recortes das atividades apresentadas e suas progressões na sequência didática propostos para o terceiro dia.

Brainstorming no Mentimeter sobre "O que são direitos humanos?". Na Figura 11, uma técnica de *brainstorming* para refletir sobre o entendimento em relação ao conceito de direitos humanos e relacionar com todo o conteúdo dos encontros anteriores.

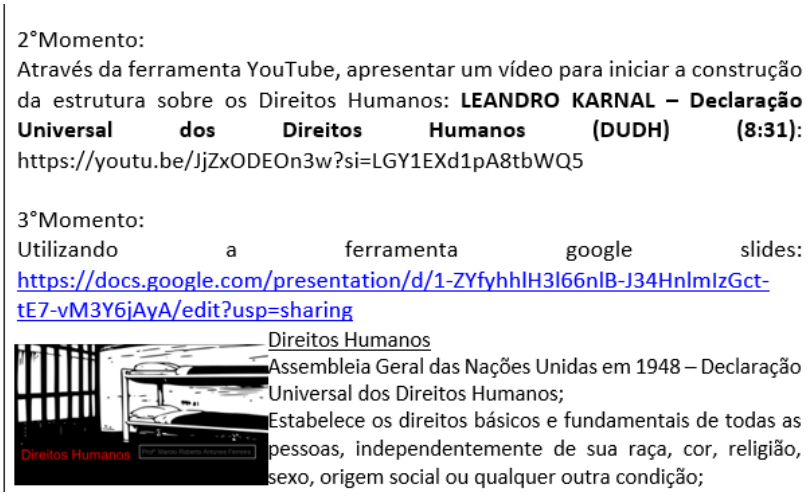
Figura 11 – Técnica de *brainstorming* – 3° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Exibição do vídeo “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (YouTube). Na Figura 12, as relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios apresentados pelos cursistas sobre direitos humanos.

Figura 12 – Relação: Conteúdo Novo / Conhecimento Prévio – 3° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Atividade lúdica de consolidação de conteúdo no Wordwall. Na Figura 13, uma a atividade lúdica de caça-palavras sobre legislações permeada por tecnologia digital.

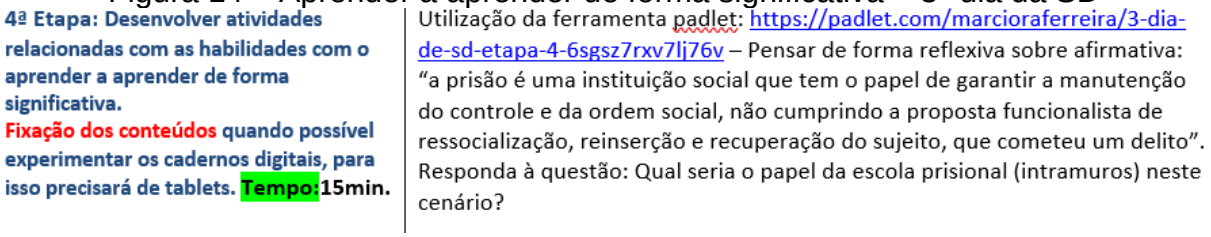
Figura 13 – Atividade lúdica permeada por tecnologia digital – 3° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Discussão no Padlet sobre o papel da escola prisional. Na Figura 14, a proposta de atividade para aprender de forma significativa foi uma atividade para se pensar de forma reflexiva a partir da afirmativa: “a prisão é uma instituição social que tem o papel de garantir a manutenção do controle e da ordem social, não cumprindo a proposta funcionalista de ressocialização, reinserção e recuperação do sujeito, que cometeu um delito”. Responda à questão: Qual seria o papel da escola prisional (intramuros) neste cenário?

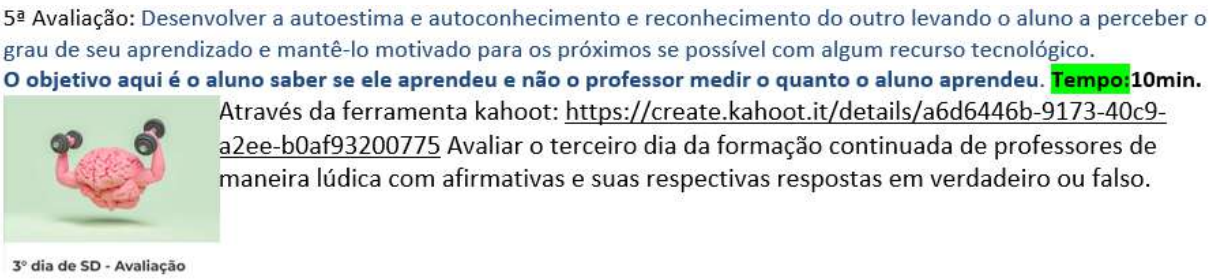
Figura 14 – Aprender a aprender de forma significativa – 3° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

Avaliação lúdica via Kahoot. Na Figura 15, uma última atividade de avaliação através de gameficação no Kahoot.

Figura 15 – Avalição lúdica – 3° dia da SD



Fonte: Elaboração própria

4.2.2. Material Didático *E-book*

Simultaneamente à criação da sequência didática, foi elaborado o *e-book* **"Além dos Muros: um suporte pedagógico aos professores da Educação Prisional"**, concebido como material didático (Apêndice D) para orientar e servir de apoio aos professores da educação prisional e aos docentes em geral. Registrado no formato digital no ISBN 978-65-01-12351-6, conforme ficha catalográfica representada na Figura 16.

Figura 16 – Ficha Catalográfica – Material Didático - *E-Book*

F383a Ferreira, Marcio Roberto Antunes
Além dos muros: um suporte pedagógico aos professores da educação prisional / Marcio Roberto Antunes Ferreira, Sheila da Silva Ferreira Arantes, Jorge Eduardo Mansur Serzedello. Rio de Janeiro, 2024.
Recurso digital; 93 local.

ISBN: 978-65-01-12351-6
E-book (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2024.

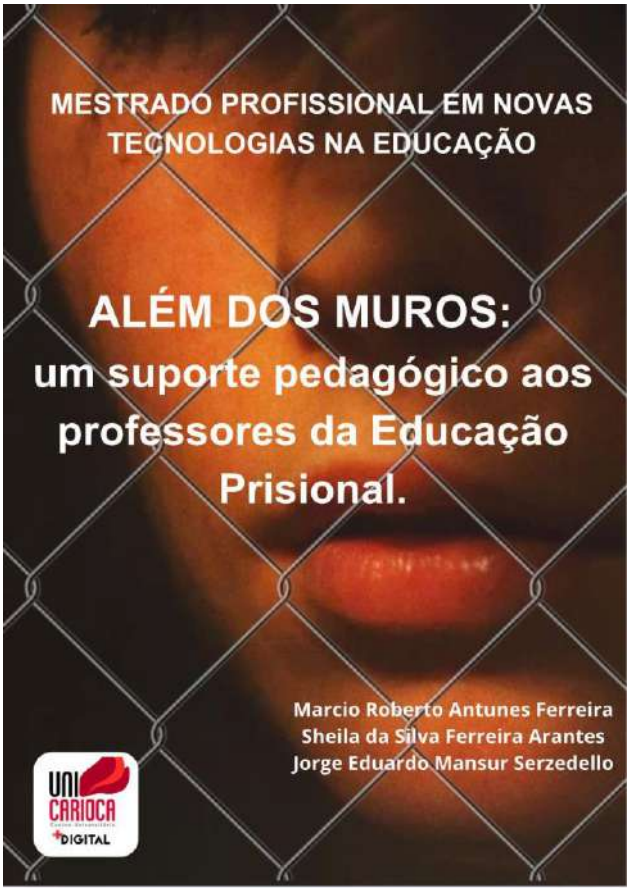
1. Educação prisional. 3. Professores. I. Arantes, Sheila da Silva Ferreira. II. Serzedello, Jorge Eduardo Mansur. III. Título.
CDD 370.71

Fonte: Elaboração própria

O *e-book* está disponível no seguinte endereço: https://www.canva.com/design/DAGHTRxY-s0/jDBfqKctczlEc-qA_Pz-Dg/view?utm_content=DAGHTRxY-s0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=he2c91c0d80.

Com o intuito de divulgar as sequências didáticas elaboradas para o contexto prisional e o referencial teórico abordado na formação continuada, assim democratizando e difundindo práticas pedagógicas inovadoras, permeadas por tecnologias digitais, segue na Figura 17 a capa do *e-book*.

Figura 17 – Capa do material didático – *E-Book*



Fonte: Elaboração própria

O conteúdo aborda temas essenciais como direitos humanos, práticas inclusivas e recursos tecnológicos, com o objetivo de enriquecer as aulas e oferecer ferramentas atualizadas e pertinentes para uma melhor compreensão do contexto educacional prisional. O material didático *e-book* também revela uma nova visão pedagógica, através da associação das tecnologias digitais nas aulas temáticas, contribuindo no proposito de trazer para esse contexto uma visão mais holística, diferenciada e não conservadora para a educação. Na Figura 18 seguem o sumário e sua discrição.

Figura 18 – Sumário do material didático – *E-Book*



Fonte: Elaboração própria

4.2.3. Recursos Digitais Utilizados

Para tornar o material didático mais atrativo e integrá-lo ao uso de tecnologias digitais, considerou-se o potencial dos recursos digitais – ferramentas em formato digital que facilitam o acesso, a produção e a disseminação de informações e conhecimentos. Esses recursos abrangem uma ampla gama de conteúdos, como *e-books*, vídeos, áudios, aplicativos educacionais, *websites*, plataformas de aprendizado *online*, infográficos, *podcasts* e *softwares* educativos, que têm como propósito enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A utilização desses recursos possibilita uma abordagem mais interativa e flexível, promovendo o acesso a materiais atualizados e diversificados. Além disso, tecnologias digitais funcionam como importantes aliadas dos professores, permitindo

diferentes formas de apresentação dos conteúdos e auxiliando na ancoragem de novos conhecimentos ao repertório prévio dos alunos.

No atual cenário de constante conexão e transformação digital, tais ferramentas são indispensáveis para a adaptação e o enriquecimento das práticas pedagógicas, especialmente em propostas de formação continuada.

Na sequência didática apresentada, diversos aplicativos e plataformas foram integrados para colaborar com a formação dos professores, evidenciando uma implementação eficaz dos recursos digitais. Nas subseções seguintes eles serão apresentados.

4.2.3.1. Google Meet e Zoom Meet

Plataformas para encontros virtuais e dinâmicas de grupo. O Google Meet recria o ambiente de sala de aula, permitindo sincronia em tempo real entre professor e aluno, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, e ajudando a minimizar o desinteresse e a falta de participação nas aulas remotas. De acordo com Senhoras (2021), durante o ensino não presencial, o uso de plataformas digitais, especialmente o Google Meet, foi indispensável para a interação entre docentes e alunos. Um levantamento mostrou que 71,4% das instituições de ensino preferem o Google Meet, superando o Zoom e o Skype, que obtiveram 14,3% cada (Góes; Cassiano, 2020).

Com essa ferramenta, os professores podem criar um ambiente virtual interativo, apresentando vídeos, *slides* e outros materiais, o que melhora a compreensão do conteúdo. A possibilidade de usar a câmera promove maior interatividade e diálogo ao vivo sobre os temas abordados e as dúvidas dos alunos. A busca por métodos que mitigassem a ausência do ensino presencial e do contato físico com os professores abriu portas para inúmeras ferramentas e plataformas digitais, permitindo a continuidade do ensino. O Google Meet, um *software* de videoconferência, permite aos usuários compartilharem sua tela ou uma aba específica. Utilizado mundialmente tanto no ambiente de trabalho quanto no escolar, o Google Meet se tornou uma solução popular para manter a interação e o aprendizado à distância (Singh; Whasthi, 2020).

4.2.3.2. Google Forms

Ferramenta para coleta de dados dos anseios dos cursistas. O Google Forms é um aplicativo que permite a criação de formulários através de uma planilha. Esses formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário ou utilizar formulários já existentes. O serviço é gratuito e requer apenas uma conta no Gmail (Mota, 2019). Uma vantagem significativa dos questionários online é a economia de recursos financeiros, pois elimina a necessidade de impressão, promovendo a sustentabilidade socioambiental ao armazenar os questionários avaliativos online gratuitamente (Monteiro; Santos, 2019).

4.2.3.3. Google Slides

O Google Slides é um aplicativo que tem como objetivo abrir, criar e editar apresentações, tanto no formato proprietário do Google Drive quanto no formato do Microsoft PowerPoint. A Apresentação Google permite a criação de novas apresentações a partir de *templates* sugeridos pela própria plataforma, com diferentes formas de organização das informações. É possível incluir textos e títulos, editar arquivos do PowerPoint para adicionar fotos, vídeos e formas, além de redimensionar todos os elementos da página. Tudo isso pode ser feito usando um navegador web ou através de dispositivos móveis (Reges *et al*., 2020, p. 41).

4.2.3.4. YouTube

O YouTube, com sua missão abrangente, responde aos desejos e demandas dos usuários, possibilitando desenvolvimentos que podem superar as limitações da educação tradicional. A interação dos internautas com a plataforma gera movimentos inovadores, oferecendo soluções educacionais mais eficazes (Moura; Nunes; Vasconcelos, 2024).

Os vídeos educacionais são recursos valiosos nesta sequência didática, permitindo que alunos explorem conteúdos inacessíveis na sala de aula e estimulando sua curiosidade e criatividade ao vivenciar situações escolares através do ambiente virtual.

4.2.3.5. Padlet

Murais interativos para *brainstorming* e organização de ideias. O Padlet é uma ferramenta *online* que facilita a interação ao permitir a criação de murais interativos para registrar e compartilhar conteúdo. E ele funciona como um ambiente virtual de aprendizagem, oferecendo funcionalidades atrativas para os alunos, como curtir, comentar e avaliar as postagens de materiais publicados no mural. Além disso, os usuários podem compartilhar o mural para visualização ou edição por outros. Sua utilização na sequência didática tem como objetivo promover a interação e a troca de aprendizagens entre os grupos dentro da sala de aula (Portugal; Almeida; Esteves-Souza, 2024).

4.2.3.6. Kahoot!

Plataforma de *quizzes* lúdicos e motivadores. O Kahoot! é uma plataforma gratuita que pode ser utilizada tanto em ambientes presenciais quanto remotos, permitindo a criação de questionários, enquetes e discussões animadas, frequentemente acompanhadas de música, tornando o aprendizado mais envolvente e divertido. Entre as principais vantagens do Kahoot!, destaca-se a capacidade de fornecer *feedback* imediato sobre o desempenho dos alunos, permitindo uma avaliação instantânea e eficaz do aprendizado a partir de uma gamificação. Além disso, o Kahoot! estimula a participação ativa dos estudantes e torna o processo de ensino mais interativo e motivador (Bottentuit Junior, 2017).

4.2.3.7. Wordwall

Atividades gamificadas, como jogo da forca e caça-palavras, *o* Wordwall é uma plataforma altamente versátil que permite a criação de diversas atividades gamificadas. Seu uso é importante porque os recursos lúdicos tornam o aprendizado mais dinâmico e agradável, motivando os alunos e aumentando a eficiência do ensino. Além disso, a gamificação com o Wordwall desenvolve habilidades essenciais, como a resolução de problemas e o pensamento crítico. Essa ferramenta se encaixa

perfeitamente na metodologia de aprendizagem significativa proposta nesta sequência didática (Melo; Florêncio; Nobre, 2024).

4.2.3.8. Mentimeter

Ferramenta para criação de enquetes e nós de ideias colaborativas. O Mentimeter é uma ferramenta que promove a aprendizagem de maneira lúdica e colaborativa. Ele permite a criação de atividades interativas, como nuvens de palavras, enquetes abertas e fechadas, murais e escalas. Para usar o Mentimeter, o professor deve acessar o *site* (mentimeter.com) e se cadastrar com um *e-mail*, podendo então criar e selecionar o formato das atividades. Os alunos participam acessando outro endereço (menti.com) e digitando o código fornecido pelo professor para entrar na atividade (Rocha, 2021).

4.2.3.9. LearningApps.org

Ferramenta para atividades personalizadas. A plataforma digital *LearningApps.org* para os autores Graça, Quadros-Flores e Ramos (2021) é uma ferramenta *online* que permite criar, consolidar e aprender com diversos exercícios e atividades gamificadas. Oferecendo uma ampla variedade de atividades, como jogo dos pares, sopa de letras, múltipla escolha, palavras-cruzadas, jogo da forca, corrida de cavalos e Quem Quer Ser Milionário, entre outras. Assim, cabe ao professor adaptar essas atividades à sua intencionalidade pedagógica, utilizando a plataforma como uma ferramenta cognitiva para promover um pensamento mais complexo nos alunos.

4.3. Submissão do Projeto de Pesquisa ao CONEP/CEP

Como uma etapa imprescindível para a tipologia desta pesquisa, a submissão ao comitê de ética na pesquisa se tornou imperativo para o projeto. Pois, através da proposta da pesquisa-ação, o autor quis trazer todos os trâmites necessários para se pensar e estruturar a pesquisa, inclusive aprovação do projeto de pesquisa ao chamamento ético, realizado no dia 1º de novembro de 2024, como expresso no **Parecer Consubstanciado do CEP 2/UERJ n. 7.199.278** (Anexo B).

O projeto foi submetido ao conselho de ética – CONEP/CEP, respeitando as resoluções vigentes n. 466/2012 e n. 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde e garantindo que todos os procedimentos estivessem em conformidade com as normas éticas da pesquisa com seres humanos bem como as características das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Na Figura 19, o *status* da pesquisa e sua situação junto à Plataforma Brasil.

Figura 19 – Lista do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil



LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Apreciação	Situação	Ação
P	83839224.2.0000.5282	1	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	5282 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ		PO	PO	Aprovado	

Fonte: Plataforma Brasil (Plataforma Brasil)

Na Figura 20, os dados do projeto que foi submetido ao comitê de ética e todos os trâmites percorridos durante sua apreciação ética pelo comitê escolhido pela instituição CONEP, que, neste caso, foi o CEP2 UERJ.

Figura 20 – Dados do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil



Fonte: Plataforma Brasil (Plataforma Brasil)

Na Figura 21, o dia que o projeto foi deferido e liberado para prosseguimento e continuidade da pesquisa.

Figura 21 – Lista de Apreciação do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil



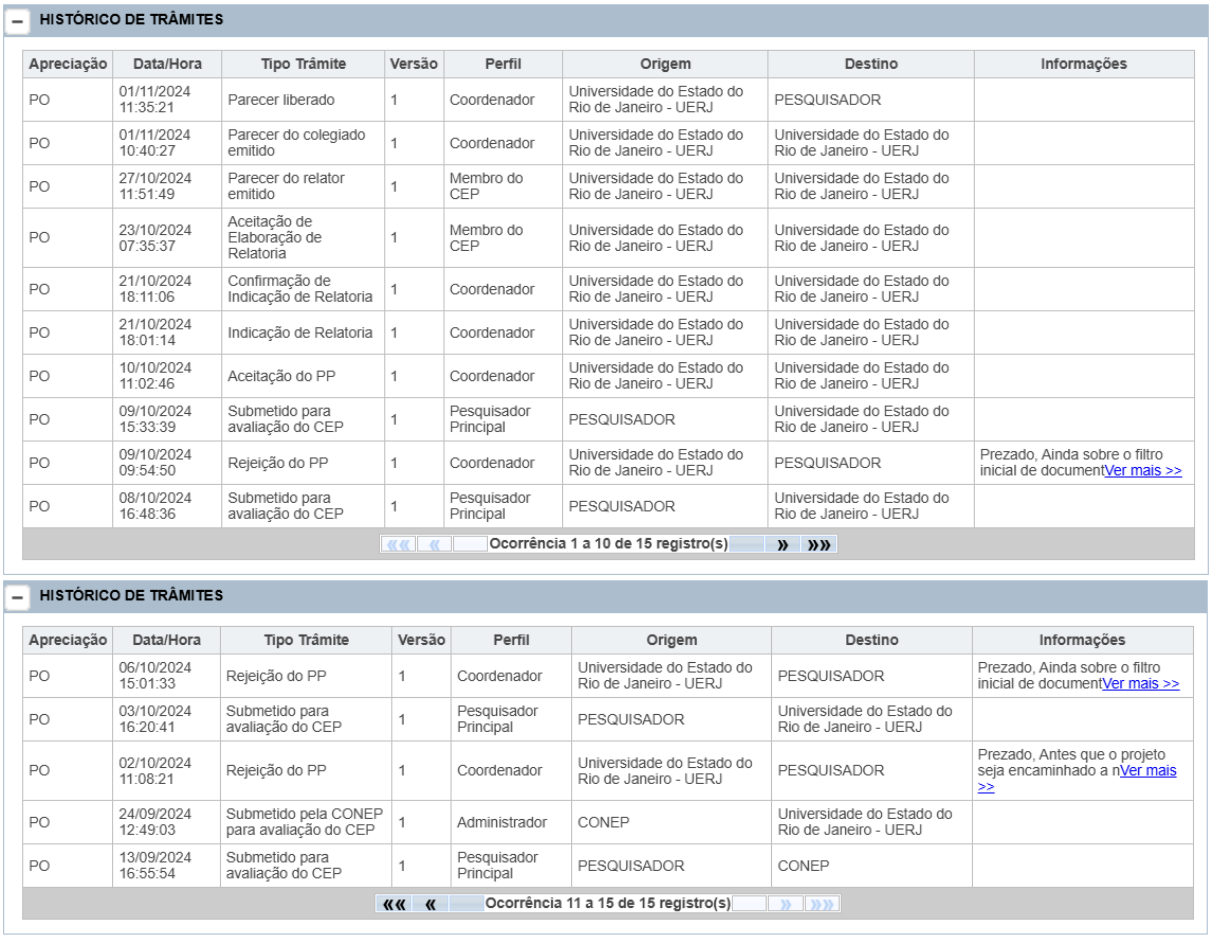
LISTA DE APRECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	1	09/10/2024	01/11/2024	Aprovado	Não	

Fonte: Plataforma Brasil (Plataforma Brasil)

Na Figura 22 revela-se toda a tramitação do projeto de pesquisa dentro da Plataforma Brasil, e as sinalizações de cada etapa desse percurso junto ao CEP 2 da UERJ.

Figura 22 – Histórico de tramitação da pesquisa na Plataforma Brasil



HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	01/11/2024 11:35:21	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	PESQUISADOR	
PO	01/11/2024 10:40:27	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	27/10/2024 11:51:49	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	23/10/2024 07:35:37	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	21/10/2024 18:11:06	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	21/10/2024 18:01:14	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	10/10/2024 11:02:46	Aceitação do PP	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	09/10/2024 15:33:39	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	09/10/2024 09:54:50	Rejeição do PP	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	PESQUISADOR	Prezado, Ainda sobre o filtro inicial de documentVer mais >>
PO	08/10/2024 16:48:36	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	

Ocorrência 1 a 10 de 15 registro(s)

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	06/10/2024 15:01:33	Rejeição do PP	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	PESQUISADOR	Prezado, Ainda sobre o filtro inicial de documentVer mais >>
PO	03/10/2024 16:20:41	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	02/10/2024 11:08:21	Rejeição do PP	1	Coordenador	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	PESQUISADOR	Prezado, Antes que o projeto seja encaminhado a nVer mais >>
PO	24/09/2024 12:49:03	Submetido pela CONEP para avaliação do CEP	1	Administrador	CONEP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	
PO	13/09/2024 16:55:54	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	CONEP	

Ocorrência 11 a 15 de 15 registro(s)

Fonte: Plataforma Brasil (Plataforma Brasil)

Assim, depois de percorrer todo o trâmite legal na Plataforma Brasil e sua aprovação no comitê de ética, a pesquisa continuou a transcorrer para suas demais etapas, a fim de chamar os pares (professores e afins) para se pensar em estruturas

que abarquem novas práticas pedagógicas para o contexto educação prisional, assim, fortalecendo a crença norteadora desta pesquisa.

4.4. Formação Continuada para Professores da Educação Prisional

Já esta fase foi destinada para a implementação do programa de formação continuada denominado: Formação Continuada para Professores na educação Prisional: Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas integradoras para professores e educadores que trabalham ou que anseiam em trabalhar nas instituições prisionais do Rio de Janeiro, no formato de curso *online* e em três dias de encontros, sendo um por semana, para a aplicabilidade da sequência didática já apresentada no capítulo anterior, que abordam técnicas pedagógicas avançadas, integração de tecnologias educacionais e aplicação dos direitos humanos na educação prisional. A partir da chamada pelo convite, na Figura 23.

Figura 23 – Convite para inscrição da formação continuada



Fonte: Elaboração própria[1]

[1] Site even3: Formação Continuada de Professores e Gestores (even3.com.br)

As inscrições foram realizadas pelo site: https://www.even3.com.br/formacao-continuada-unicarioca/, conforme Figuras 24 e 25.

Figura 24 – Convite para inscrição da formação continuada



Fonte: Elaboração própria[2]

Figura 25 – Informações gerais sobre a formação continuada



Fonte: Elaboração própria[3]

Foram inicialmente disponibilizadas cinquenta vagas para a formação continuada, mas devido à grande busca pela formação, o pesquisador decidiu abrir mais vinte vagas, totalizando setenta inscritos para o curso de formação continuada, visto que alguns policiais penais quiseram se inscrever também na formação, pois desempenham o papel de instrutor penal. Ao todo foram oito policiais penais.

[2] Site even3: https://www.even3.com.br/formacao-continuada-unicarioca/
[3] Site even3: https://www.even3.com.br/formacao-continuada-unicarioca/

Depois da inscrição pelo *site*, foi criado um grupo no Whatsapp com a finalidade de estreitar a comunicação referente à Formação Continuada que estava sendo proposta. Foi solicitado que permanecessem neste grupo até a conclusão de todas as etapas propostas para a formação continuada. A formação teria a duração de três dias, sendo respectivamente: 17, 24 e 31 deste mês de outubro de 2024, iniciando-se às 18horas. E para a conclusão da formação e a obtenção da certificação, algumas regras: a primeira regra, a participação nos três dias propostos na formação; e a segunda regra, a contribuição através do preenchimento do formulário de avaliação *online* e de forma anônima.

Cabe ressaltar que mesmo a formação alcançando setenta inscritos, ela iniciou apenas com 57 cursistas, pois muitas inscrições tiveram erros ao disponibilizar contatos pessoais como telefones e *e-mails*. O autor tentou por diversas vezes, e meios, contato, mas infelizmente, por falta de informações básicas, esses 13 inscritos não conseguiram participar da formação.

Os 57 cursistas que tiveram suas inscrições validadas responderam a um formulário *online* a fim de contribuir para melhor conhecimento do público inscrito para o curso e de suas perspectivas e anseios para com a proposta de formação continuada à qual estavam sendo submetidos.

Figura 26 – Formulário *online* de boas-vindas à Formação para Professores *Na* Educação Prisional: Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas Integradoras

Olá professoras e professores!

Sejam todos bem-vindos!

Começo, explicando que está formação continuada é um recorte da minha dissertação de mestrado em Tecnologias Digitais na Educação, pela chancela da UNICARIOCA, por uma ótica prática permeada por tecnologias e recursos digitais.

Gostaria de te convidar a embarcar comigo numa jornada de recursos digitais, que vão revolucionar a sua sala de aula e impactar o seu modo de lidar e se relacionar com a tecnologia no seu dia a dia. Durante os nossos encontros, vamos ver diversas ferramentas digitais, e também o seu manuseio na prática de forma significativa e reflexiva. Vamos pensar sobre a educação com foco nos princípios dos Direitos Humanos e na construção de uma Formação Humana mais integral para atuação na educação prisional, inicialmente, na cidade do Rio de Janeiro.

Tenho certeza de que esses encontros vão agregar muito na sua formação e que vamos aprender imensamente juntos.

Dias: 17, 24 e 31 de outubro.
Horário: 18horas
Neste link: https://meet.google.com/dyi-bvxr-eqp
Qualquer dúvida, ligar para: (21) 98119-7327 ou enviar um e-mail para marcioraferreira@hotmail.com

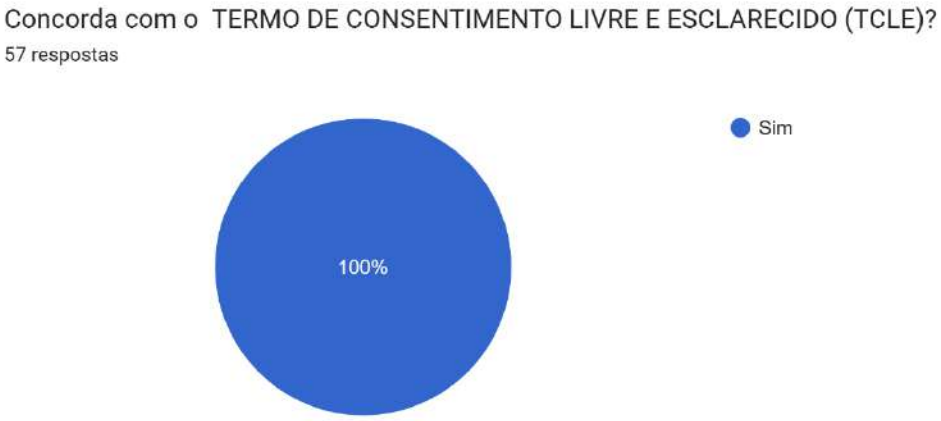
O devido conhecimento do TCLE é de extrema importância para a sua participação nesta Formação, pois ele faz parte de uma pesquisa na área acadêmica e com seres vivos, e está em consonância com as regras e normas do CONEP/CEP (Conselho Nacional de Ética na Pesquisa/ Conselho de Ética na Pesquisa), no endereço abaixo:
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).

Fonte: Elaboração própria[4]

Neste formulário *online*, os cursistas assinaram o TCLE (Apêndice E) como descrito no Gráfico 34.

[4] Google forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

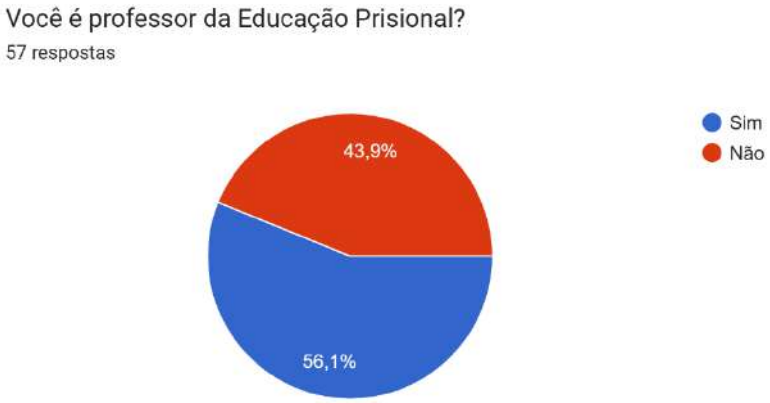
Gráfico 34 – Concordância com TCLE dos Cursistas



Fonte: Elaboração própria[5]

E responderam a outras perguntas tais como, no Gráfico 35, se era professor da educação prisional.

Gráfico 35 – Identificação dos cursistas

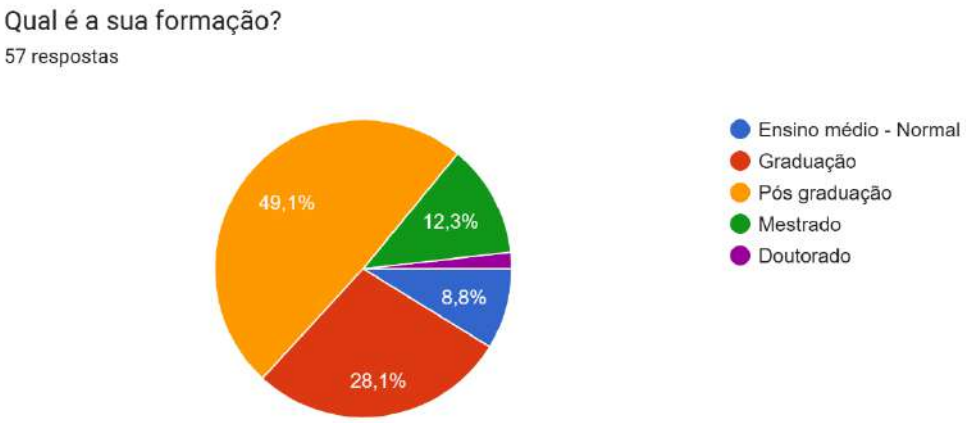


Fonte: Elaboração própria[6],

No Gráfico 36, o nível de formação acadêmica de cada cursista.

[5] *Google forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link
[6] *Google forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

Gráfico 36 – Nível de formação dos cursistas



Fonte: Própria do autor[7]

No Gráfico 37, o tempo de experiência em sala de aula dos cursistas.

Gráfico 37 – Tempo de experiência em sala de aula dos cursistas

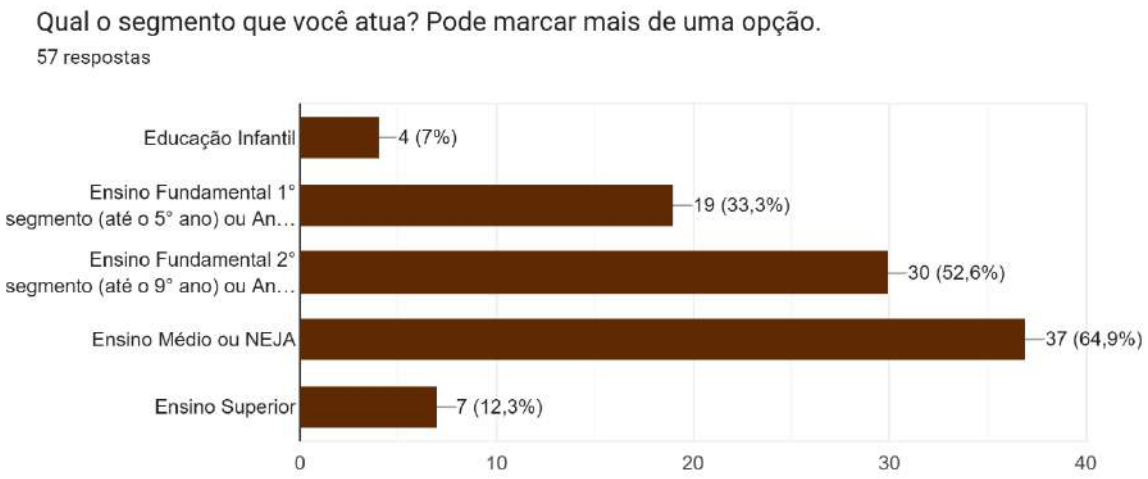


Fonte: Elaboração própria[8]

No Gráfico 38, foi indagado em qual segmento escolar cada cursista atuava, podendo marcar mais de uma opção na resposta.

[7] *Google forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link
[8] *Google forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

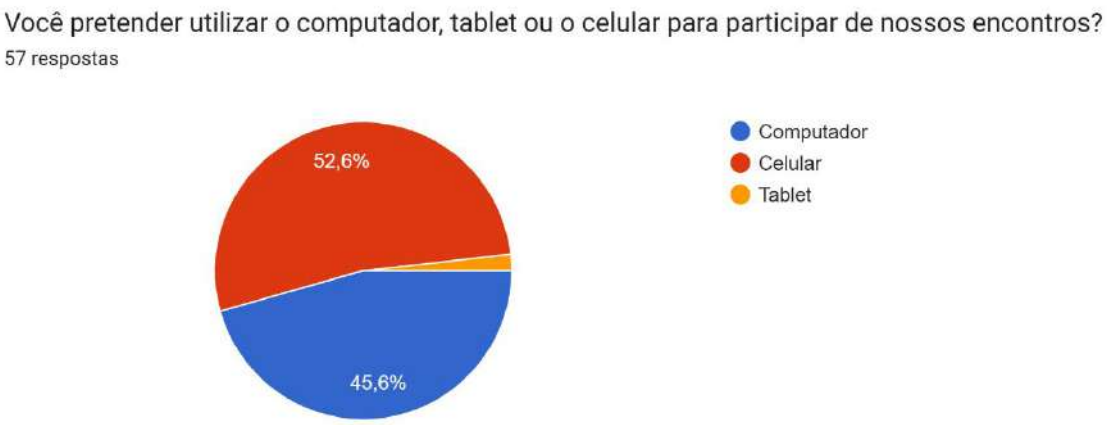
Gráfico 38 – Experiência dos cursistas



Fonte: Própria do autor[9]

No Gráfico 39, a intenção foi descrever qual o meio digital mais utilizado pelos cursistas para curso ou outra atividade *online*.

Gráfico 39 – Recurso digital utilizado pelos cursistas para as aulas

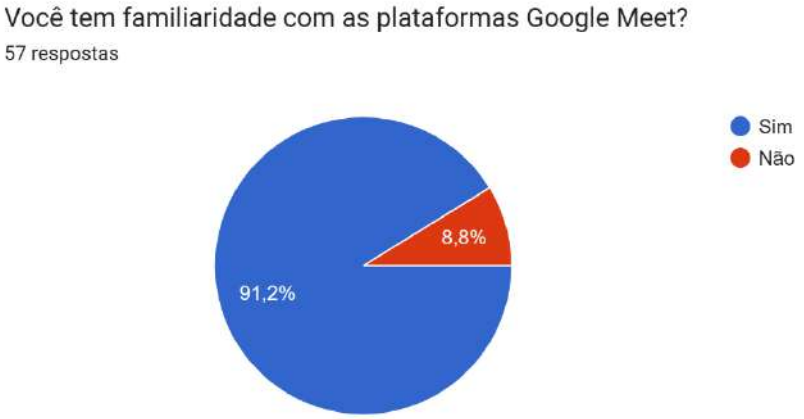


Fonte: Própria do autor[10]

[9] Google forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link
[10] Google forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

No Gráfico 40, já nesta questão, a intenção foi perceber a familiaridade com o recurso digital a ser utilizado na formação *online*.

Gráfico 40 – Familiaridade com plataformas digitais pelos cursistas



Fonte: Elaboração própria[11]

No formulário *online*, também foi realizada uma pergunta que serviu para o início do primeiro dia da formação, conforme a Quadro 24 a seguir, que mostra os anseios dos cursistas para a formação continuada no contexto prisional.

Quadro 24 – O que anseio encontrar na formação continuada?

Os anseios dos cursistas para a formação	
Categoria	Interpretação
Conhecimento e qualificação profissional (35%)	A maioria dos cursistas demonstrou interesse em adquirir novos conhecimentos, especialmente voltados à qualificação profissional para atuação em contextos prisionais.
Práticas pedagógicas inovadoras (21%)	Muitos participantes expressaram a necessidade de novas estratégias pedagógicas adaptadas ao ensino em espaços de privação de liberdade.
Troca de experiências (14%)	Parte significativa dos cursistas destacou a importância do compartilhamento de vivências e experiências no ambiente educacional prisional.
Uso de tecnologias (11%)	Houve um interesse relevante na busca por ferramentas tecnológicas que possam ser adaptadas a contextos restritos.

[11] Google forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

Aspectos legais e gestão prisional (9%)	Alguns participantes manifestaram interesse em conhecer mais sobre legislação educacional prisional e estratégias de gestão.
Outros (10%)	Demandas específicas, como preocupações com práticas inclusivas e metodologias de ensino adaptadas, também foram mencionadas.

Fonte: Elaboração do autor[12]

Com base nos anseios dos cursistas, a formação proposta passou a ter potencial para atender a uma ampla variedade de expectativas, desde atualização pedagógica até reflexões sobre questões sistêmicas, contribuindo para uma educação mais integrada e transformadora.

4.4.1. Primeiro dia da Formação Continuada

O primeiro dia de aula foi realizado no dia 17 de outubro de 2024, em formato *online*, pela plataforma Google Meet. A formação teve início às 18h e encerrou-se próximo às 20h, com duração total de 1 hora e 56 minutos.

Foi exposto aos cursistas a 1ª Etapa: a tomada de consciência, nela a apresentação do tema e como ele será abordado durante o dia do curso. Nesse momento o autor relatou por ordem todas as etapas designadas para a aplicabilidade do primeiro dia da sequência didática.

A formação iniciou-se a partir das respostas prévias dos cursistas no período de inscrição na plataforma Google forms para a questão dos respectivos anseios para a formação de professores. Assim foi possível estabelecer e correlacionar esses anseios neste início de formação para dar continuidade ao conteúdo proposto, iniciar o curso através de um ambiente mais descontraído, adentrando a questão do que esperam e como veem ou entendem o sistema prisional. E assim sendo, respeitando a ordem e esclarecendo todas as possíveis dúvidas e questões que ao longo da formação foram surgindo.

Na 2ª Etapa, estava a incumbência de estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos cursistas, através da contextualização, que foi dividida em três momentos:

1° Momento:

[12] *Google forms*: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link

Através das respostas prévias dos cursistas no período de inscrição na plataforma Google forms, para a questão dos respectivos anseios para esta formação de professores, foram lidos esses anseios pelo professor, que objetivou trazer para este início de formação um ambiente mais descontraído, assim os cursistas foram se identificando e, portanto, adentrando a questão sobre o que esperam, como veem ou entendem o sistema prisional.

2°Momento:

A partir do vídeo foi introduzido o contexto da atual situação carcerária brasileira. Título: Mitos e verdades da educação prisional (03:05)[13].

3°Momento:

Contextualizando o sistema prisional e a sua trajetória evolutiva no Brasil, conforme Figura 27 abaixo:

Figura 27 – Contextualizando o sistema prisional e a sua trajetória evolutiva no Brasil



Fonte: Elaboração própria[14]

Na 3ª Etapa, o objetivo de promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem permeadas pelas novas tecnologias digitais, como recursos e estratégias para ancoragem de conhecimentos. Foi escolhido no Wordwall

[13] NOVA ESCOLA. Mitos e verdades da Educação prisional. **YouTube**, 1º abr. 2014. Duração: 3:04. Disponível em: https://youtu.be/y5rRBhbeZJA?si=YgLhQQcnePzQznZD. Acesso em: 17 out. 2024.
[14] Padlet: https://padlet.com/marcioraferreira/linha-do-tempo-evolu-o-do-sistema-prisional-brasileiro-e-no--mhn9w6tlpzl3mi5f

– o jogo da forca, com dez palavras e suas respectivas dicas sobre educação prisional, assim servindo de ancoragem para os demais dias de SD.

Figura 28 – Jogo da Forca – Wordwall

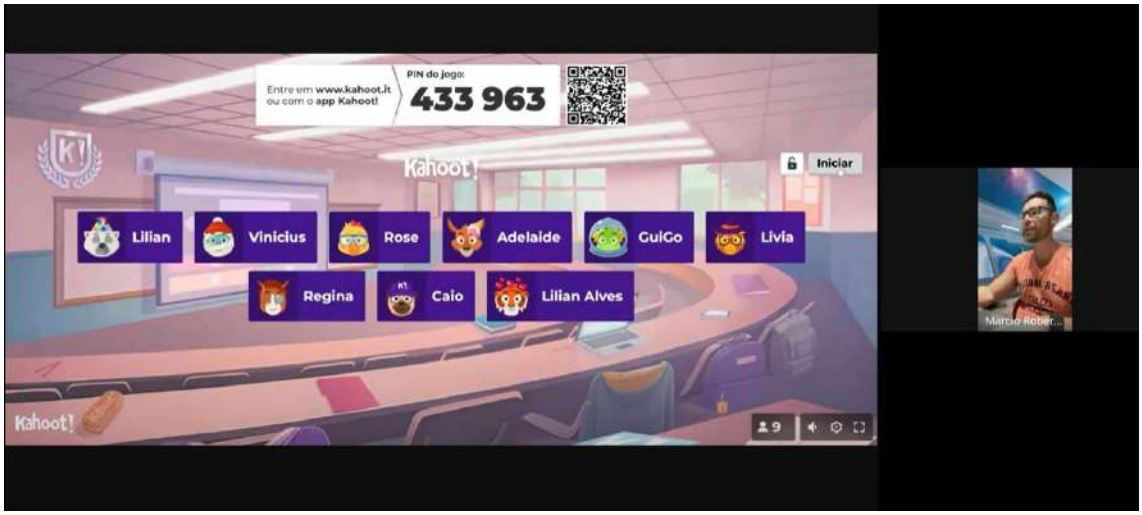


Fonte: Elaboração própria[15]

O evento transcorreu conforme o planejamento estabelecido pelo professor responsável, embora os participantes demonstrassem certa timidez, resultando em poucas interações. No entanto, as contribuições daqueles que atuam no contexto prisional foram valiosas para o andamento do curso. Durante o encontro, o professor destacou que a formação representava um recorte de sua dissertação de mestrado em Tecnologias Digitais na Educação, vinculada à Unicarioca, cuja qualificação está prevista para o Colóquio da instituição em dezembro deste ano.

[15] Wordwall: https://wordwall.net/play/72793/105/812

Figura 29 – Avaliação do primeiro dia de formação – Kahoot!



Fonte: Elaboração própria[16]

A média de presença foi de 40 pessoas, variando ao longo do evento, com 36 participantes respondendo à chamada inicial. Todas as propostas planejadas para esse primeiro dia foram executadas, exceto pela necessidade de adaptação da técnica de *brainstorming* no Padlet devido à instabilidade na conexão de internet. A interação ocorreu no *chat* da sala virtual, onde os cursistas apreciaram a adaptação.

Figura 30 – Tela do Google Meet ao final do primeiro dia de formação



Fonte: Elaboração própria

[16] Kahoot: https://create.kahoot.it/details/3265792b-adb4-4063-9134-6ac6f6ddf1be

Ao longo da formação, foi perceptível a surpresa dos cursistas diante dos recursos tecnológicos apresentados. No aplicativo WhatsApp, o ministrante recebeu vários relatos em caráter privado, expressando impressões sobre o curso:

Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro comentou: “Você estava ótimo, transmitiu tranquilidade, dominou o conteúdo e respondeu satisfatoriamente às intervenções. Aprendi sobre o GPT e estava justamente querendo me informar sobre o tema. Acredito que a proposta traz um grande valor agregado à educação de modo geral.”

Professora 2, também da rede municipal, mencionou como pontos positivos: “Bastante interativo, com trocas esclarecedoras, boa administração do tempo e das tarefas, uso adequado de diversas ferramentas, que foram bem exemplificadas. Simpatia na apresentação.” Nos pontos a serem aprimorados, ela observou: “Muitas palavras no jogo da forca do Wordwall e várias alternativas de resposta no quiz.”

Professora 3, lotada na SEEDUC/RJ e DIESP (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), afirmou: “Gostei muito, foi bastante interativo. Já quero o próximo! Adorei conhecer as ferramentas. Para mim, foi muito proveitoso.”

Professor 4, também vinculado à SEEDUC/RJ e DIESP, relatou: “Foi muito proveitoso e dinâmico. Que venha o próximo!”

Policial penal 1 trouxe uma perspectiva diferente: “Achei maravilhoso, mas a visão do guarda é diferente. Muitas vezes acreditamos que a maioria dos internos não quer nada, que vão para a escola apenas para sair da cela e socializar. Esse curso está me proporcionando uma nova visão da realidade.”

Além disso, dois professores da SEEDUC/RJ e da DIESP ressaltaram, durante a formação, a importância de formações como essa para oferecer subsídios ao professor, fortalecendo sua prática pedagógica com propostas inovadoras.

4.4.2. Segundo dia da Formação Continuada

Realizado em 24 de outubro de 2024, em formato *online*, pela plataforma Google Meet, com início às 18h e encerramento próximo das 20h.

Nesse dia, a cidade do Rio de janeiro passou por um temporal intenso, onde muitas regiões ficaram sem a assistência da rede elétrica, retornando poucos minutos antes da formação. E como a formação estava agendada e com inscrições também

de professores de regiões de fora da cidade do Rio de Janeiro, foi continuado o prévio planejamento de aula.

A sessão mais uma vez foi iniciada com a tomada de consciência a partir das abordagens propostas para o dia. Depois dessa etapa, uma reflexão sobre o primeiro dia da sequência didática, a fim de resgatar os principais pontos abordados e estimular a participação dos cursistas quanto ao que haviam assimilado até o momento. Em seguida, o professor apresentou os tópicos do segundo dia, detalhando os passos previstos, as atividades e as ferramentas a serem utilizadas, como Mentimeter, YouTube, Padlet, LearningApps e, para finalizar, Kahoot.

A atividade de *brainstorming* foi conduzida por meio do Mentimeter, uma ferramenta apresentada pela primeira vez neste curso, na qual o professor explicou o processo de criação da nuvem de palavras. Ele disponibilizou o endereço, o código de acesso e o QR code tanto no *chat* da sala quanto no *slide* de apresentação. Com essa atividade, os cursistas responderam à pergunta “O que entendem e anseiam por formação humana no contexto prisional?”, contribuindo para uma interação significativa.

Figura 31 – Técnica de *brainstorming*: o que entendem e anseiam por formação humana no contexto prisional?



Fonte: Elaboração própria[17]

[17] Mentimeter: https://www.menti.com/alwvibiu13v2

Na sequência, utilizando novamente o Mentimeter, foram apresentados os conceitos de alguns dos principais pensadores do século XX, como Skinner, Piaget, Vygotsky e David Ausubel, com destaque para a Teoria da Aprendizagem Significativa e os estilos de aprendizagem sugeridos por Ausubel.

Figura 32 – Apresentação Mentimeter dos Principais Pensadores do Século XX

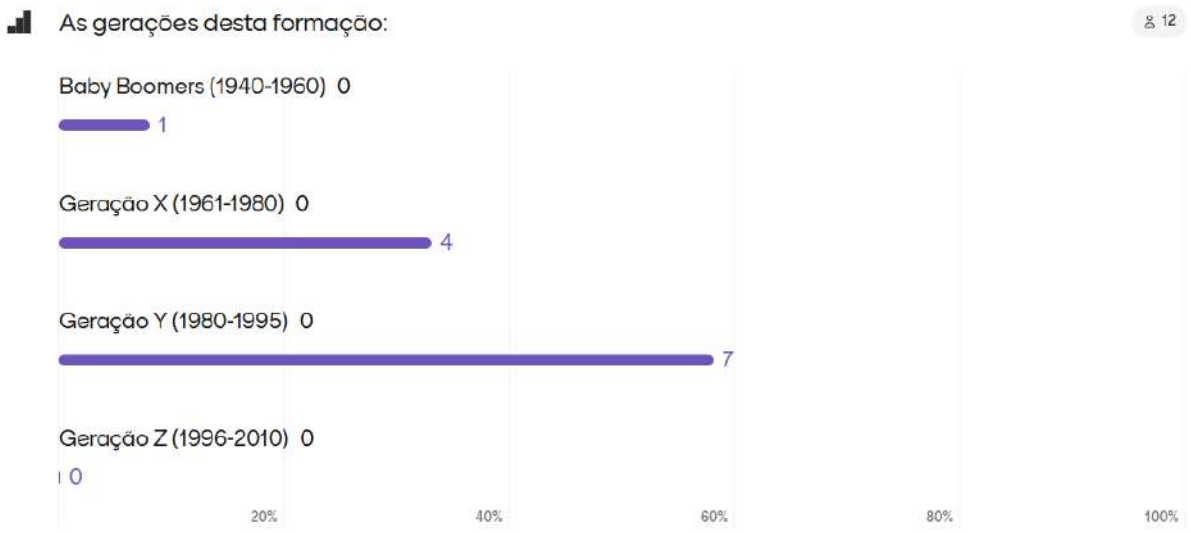


Fonte: Elaboração própria[18]

Posteriormente, foi exibido um breve vídeo do YouTube sobre as gerações *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y (*Millennials*) e Geração Z, permitindo aos cursistas explorarem características geracionais. Em complemento, uma nova apresentação interativa no Mentimeter abordou as descrições e características dessas gerações, finalizando com o conceito de avaliação diagnóstica e sua relevância no ambiente escolar. Durante esse momento, uma professora cursista compartilhou suas dificuldades em lecionar para uma diversidade geracional e mencionou que os conceitos apresentados a ajudariam em sua prática pedagógica.

[18] Mentimeter: https://www.menti.com/alsruv343wvu

Figura 33 – Enquete sobre as Gerações Presentes na Formação



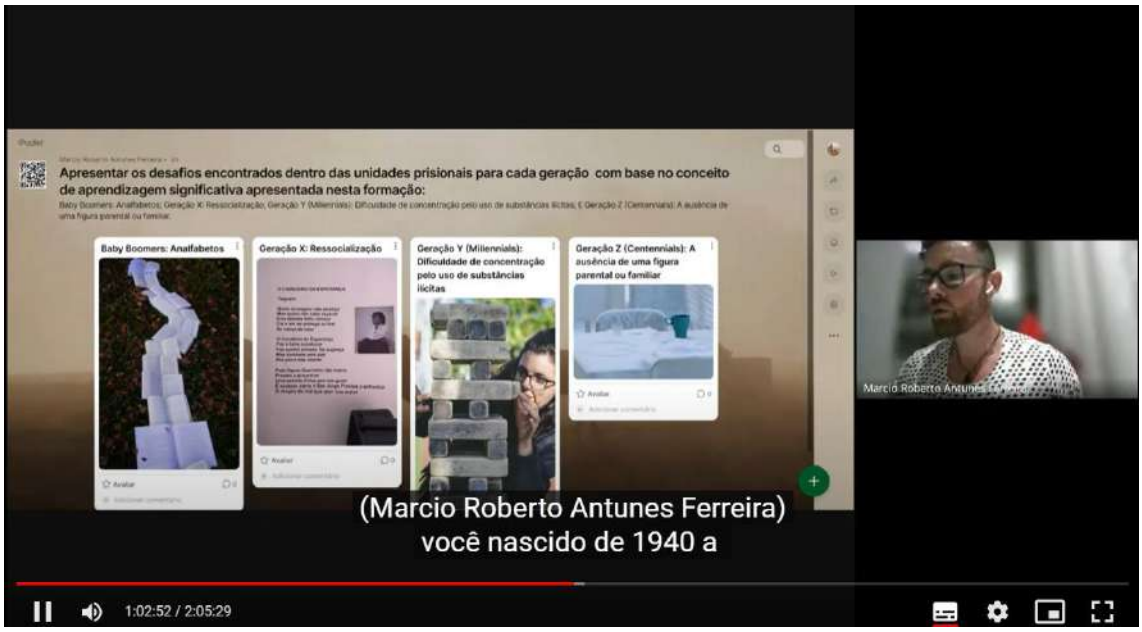
Fonte: Elaboração própria[19]

Na etapa seguinte, foram apresentados, no Padlet, casos hipotéticos com desafios específicos enfrentados em contextos prisionais para cada geração abordada. Os cursistas foram convidados a sugerir atividades pedagógicas adequadas a esses desafios, como: *Baby Boomers*: analfabetismo; Geração X: ressocialização; Geração Y (*Millennials*): dificuldades de concentração devido ao uso de substâncias ilícitas; Geração Z (*Centennials*): ausência de figuras parentais ou familiares.

Nesse momento, a participação foi baixa, muitos com dificuldade de acompanhar pela falta de proficiência com os programas na internet, ainda que mediador tivesse oferecido orientações sobre como interagir com a ferramenta e participar da atividade pedagógica.

[19] Mentimeter: https://www.menti.com/alm4pc23stth

Figura 34 – Alguns desafios enfrentados em contextos prisionais para cada geração abordada



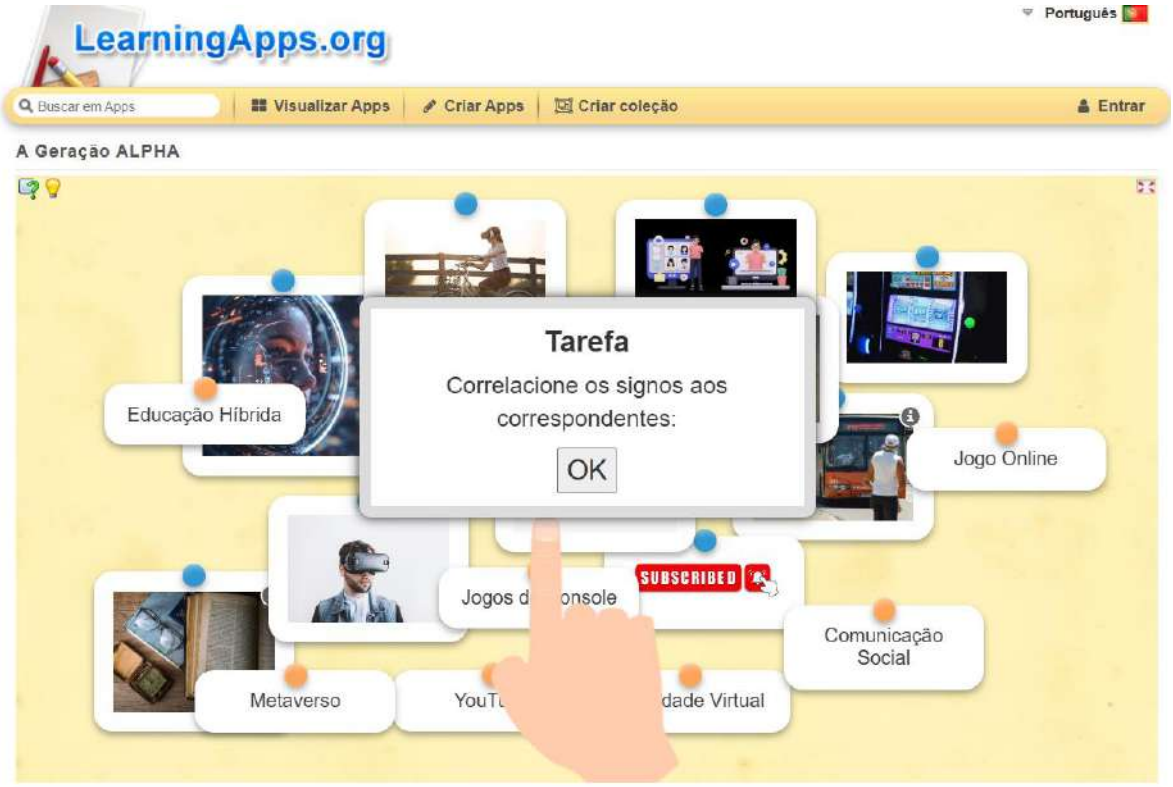
Fonte: Elaboração própria[20]

A próxima etapa abordou a geração mais recente, denominada *Alpha*. O Mentimeter foi utilizado novamente, agora em formato de apresentação de *slides*, para compartilhar as características e informações básicas dessa geração ainda em desenvolvimento. Ao final, foi introduzida a ferramenta de jogo digital LearningApps, com uma atividade interativa que convidava os cursistas a associar características dessa geração a figuras apresentadas na tela.

Ao longo da formação, esta foi muito produtiva diante dos novos recursos tecnológicos apresentados, como Mentimeter e Learningapps.

[20] Padlet: https://completam/marcioraferreira/apresentar-os-desafios-encontrados-dentro-das-unidades-prisi-o5ago1oaojvnqug2.

Figura 35 – Fixação dos conteúdos: Geração *Alpha* com base na proposta da aprendizagem significativa



Fonte: Elaboração própria[21]

No chat da sala no Google Meet e no aplicativo WhatsApp, o ministrante recebeu vários relatos dos cursistas, expressando suas impressões sobre o curso.

O cursista 01 contribuiu bastante durante a caracterização das gerações, com menções pelo chat "*sobre o liberalismo econômico e privacionista, também gestão da educação e política com foco na reengenharia da educação".*

A cursista 02 contribuiu *"caracterizando as gerações anteriores a* Baby Boomers *pelo* chat *da sala de aula, mencionando a geração silenciosa, grandiosa, a* interbellium *e a perdida. Além de mencionar sobre a geração* Beta*, que para alguns há discussão entre 2020 e 2025 do seu surgimento".*

O cursista 03 contribuiu pelo *chat*, quando a cursista 04 estava sendo elucidada sobre as características geracionais em geral, com a menção sobre o que conta: *"é a interação e seus meios de interações, como família, estruturas sociais e grupos de pertencimentos, em relação às características geracionais. Ele se referia à imersão*

[21] LearningApp: https://learningapps.org/display?v=pd5pkvfja24

tecnológica e à relação com social a qual cada grupo pertence, e isso reflete em imersão ou exclusão tecnológica". O cursista também fala da importância dessas formações para reciclagem dos professores e ambiente escolar.

Encerrando o dia, uma atividade de gamificação no Kahoot! foi realizada, onde o cursista 05 mencionou que este é um *"queridinho dos professores".* Notou-se que a versão gratuita da ferramenta permite apenas dez interações, de modo que os demais participantes colaboraram com colegas no *chat* durante o quiz proposto.

Figura 36 – Avaliação do segundo dia de formação – Kahoot!



Fonte: Elaboração própria[22]

Assim se encerrou o segundo dia de formação continuada, conforme a Figura 37.

[22] Kahoot: https://create.kahoot.it/share/conheca-seus-colegas-de-ensino-superior/191a2da6-ad2a-41b7-8e43-e59495d2aa36

Figura 37 – Tela do Google Meet ao final do segundo dia de formação



Fonte: Elaboração própria

4.4.3. Terceiro dia da Formação Continuada

Realizado em 31 de outubro de 2024, em formato *online*, pela plataforma Google Meet, com início às 18h e encerramento próximo das 20h.

A formação se iniciou com um levantamento das atividades realizadas nos dias anteriores, com o objetivo de resgatar a interação e os conceitos abordados nos últimos encontros. Esse momento inicial foi planejado para revisar informações e conceitos previamente apresentados, alinhando-os ao planejamento desta etapa, com a tomada de consciência e explicação do passo a passo desta última sequência didática (SD).

Figura 38 – O que vocês entendem por Direitos Humanos?



Fonte: Elaboração própria[23]

A sessão teve início com a etapa de Mobilização e Motivação, que foi dividida em duas fases.

Primeira Fase: Cenário Internacional dos Direitos Humanos

Nesta fase, foi utilizado o Mentimeter para um *brainstorming* inicial, com a pergunta: “O que vocês entendem por Direitos Humanos?”. Os cursistas puderam compartilhar suas impressões iniciais, seguidas de uma breve discussão. Em sequência, o vídeo "Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)", de Leandro Karnal[24], foi exibido através da plataforma YouTube. O vídeo proporcionou uma análise profunda da lei norteadora universal dos direitos humanos, sendo fundamental para intensificar o contexto deste tema na formação.

Após o vídeo, foi utilizado o Google Slides para apresentar e discutir conceitos e estruturas fundamentais sobre os direitos humanos, consolidando o entendimento sobre o cenário internacional que permeia essa temática.

Segunda Fase: Cenário Nacional dos Direitos Humanos

[23] Mentimenter: https://www.menti.com/al9py8sxhu85
[24] LEANDRO KARNAL. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). **YouTube**, 14 jul. 2016. Duração: 8:31. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JjZxODEOn3w. Acesso em: 31 out. 2024.

Nesta fase, realizou-se um novo *brainstorming* pelo Mentimeter com a questão: “O que devemos esperar dos Direitos Humanos nas escolas prisionais?”. Os cursistas contribuíram ativamente com suas percepções, enriquecendo o debate. Para aprofundar a discussão, foi exibido o vídeo “Um olhar sobre a privação da liberdade”[25] no YouTube, o qual ofereceu uma perspectiva sobre a aplicabilidade dos direitos humanos no contexto prisional brasileiro.

Figura 39 – Definição de Direitos Humanos



Fonte: Elaboração própria[26]

Para encerrar esta fase, foram abordados no Google Slides tópicos relevantes sobre a Constituição Federal Brasileira (1988), além de legislações relacionadas à Educação Prisional, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as contribuições pedagógicas de Paulo Freire para a educação no contexto prisional.

[25] TV FOZ LINHARES. Um olhar sobre a privação da liberdade. **YouTube**, 31 maio 2017. Duração: 3:18. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q0CTYR8ATxI. Acesso em: 31 out. 2024
[26] Google Slides: https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing

Figura 40 – A Constituição Federal Brasileira (1988)



Fonte: Própria do autor[27]

Nesta etapa da formação, para a promoção de atividades lúdicas favoráveis e motivadoras à aprendizagem permeadas pelas novas tecnologias digitais, foram aplicadas atividades lúdicas que favorecessem a aprendizagem e engajassem os participantes através das tecnologias digitais, foi apresentado um jogo de caça-palavras na ferramenta Wordwall, destinado a consolidar as informações abordadas ao longo desta etapa e relembrar conceitos-chave discutidos.

Figura 41 – Jogo caça-palavras – Wordwall



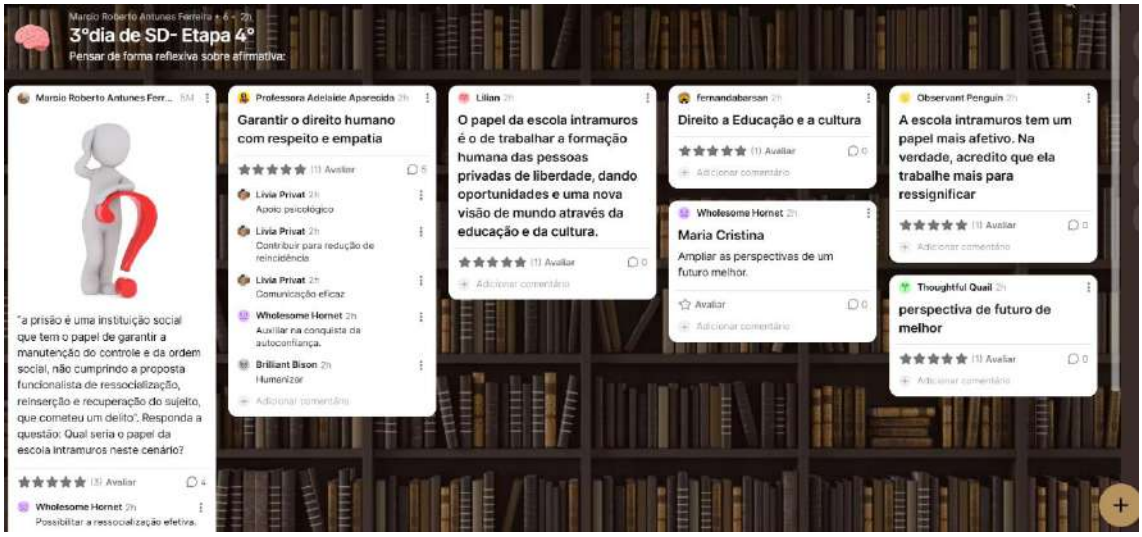
Fonte: Elaboração própria[28]

[27] Google Slides: https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing
[28] Wordwall: https://wordwall.net/play/73533/723/951

Foi proposta uma atividade que incentivou os participantes a refletirem de maneira crítica, promovendo o desenvolvimento da habilidade “aprender a aprender” de forma significativa. Utilizando a ferramenta Padlet, os cursistas foram estimulados a refletir sobre a seguinte afirmativa: “A prisão é uma instituição social que tem o papel de garantir a manutenção do controle e da ordem social, não cumprindo a proposta funcionalista de ressocialização, reinserção e recuperação do sujeito que cometeu um delito”.

Com base nessa reflexão, foi apresentada a questão: “Qual seria o papel da escola prisional (intramuros) neste cenário?”. Os cursistas participaram ativamente, oferecendo respostas detalhadas e reflexivas, muitas delas provenientes de professores que não atuam no contexto prisional, mas que passaram a enxergar a importância e a necessidade dessa discussão a partir desta formação. Conforme a Figura 42 abaixo:

Figura 42 – Fixação dos conteúdos: atividade reflexiva e crítica



Fonte: Elaboração própria[29]

Este último dia de formação foi muito produtivo e contou com a introdução do recurso Google Slides (apresentação), onde o professor ministrante compartilhou o processo de criação de sua própria apresentação. Durante toda a formação foram utilizados os recursos tecnológicos Mentimeter, Padlet, Wordwall e Kahoot.

[29] Padlet: https://padlet.com/marcioraferreira/3-dia-de-sd-etapa-4-6sgsz7rxv7lj76v

Durante e após a sessão, os cursistas enviaram seus *feedbacks* no *chat* do Google Meet e pelo WhatsApp, expressando suas impressões e sentimentos sobre a formação. Seguem alguns dos comentários recebidos:

Cursista 01: *"Quanto mais estudo, mais me apaixono pelos injustiçados. Precisamos mudar essa história"*. Observação: esta cursista não é professora de escolas prisionais.

Cursista 02: *"Estou pensando em fazer mestrado em Formação Humana, Direitos Humanos e Educação Prisional. Amei suas aulas, sua didática, e seus alunos são privilegiados".*

Cursista 03: *"Sua pesquisa é linda e muito relevante. Foi muito enriquecedor esses dias de formação. Ansiosa para ler seu* e-book*".*

Cursista 04: *“Agradeceu a oportunidade de participar da formação e mencionou ter recebido muito aprendizado”.*

Cursista 05: *"Sensacional a formação e com assuntos pertinentes sobre a educação prisional".*

Cursista 06: *“Parabenizou pela formação e agradeceu pelos conhecimentos compartilhados”.*

Para encerrar o último dia de formação, que teve uma média de 26 participantes, foi utilizado o recurso de gamificação através da ferramenta Kahoot, repetindo uma estratégia utilizada nos encontros anteriores, conhecida pelo alto nível de engajamento que proporciona aos participantes.

Figura 43 – Avaliação do terceiro dia de formação – Kahoot!



Fonte: Elaboração própria[30]

4.5. Avaliação do Material Didático e da Formação Continuada

Por fim, nesta fase da pesquisa-ação, objetivou avaliar os resultados da aplicação das sequências didáticas na formação continuada dos professores, analisando a eficácia do programa em termos de melhoria das práticas pedagógicas e da integração de novas metodologias e tecnologias digitais na educação prisional, através da interação e opiniões que foram colhidas através de questionário no Google Forms com perguntas mistas e pela coleta dos *feedbacks* dos cursistas, disponibilizados através do grupo no WhatsApp depois de ocorrido o último dia de formação proposto.

Com a participação de 57 professores cursistas, teve o intuito a aplicação da sequência didática em três dias, e a avaliação anônima dos recursos tecnológicos e da estrutura didática proposta nesta formação. A avaliação contou com 37 participantes, que compartilharam suas percepções sobre a sequência didática, estruturas didático-pedagógicas e as demais propostas apresentadas nesta formação de professores. E para as questões qualitativas, quando possíveis, foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

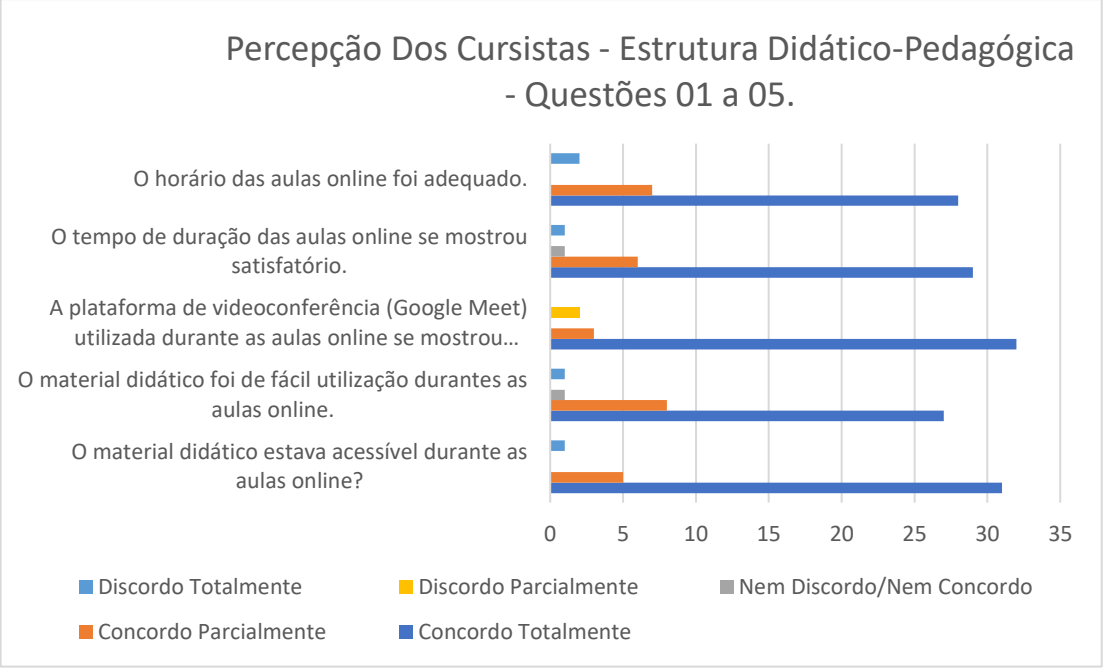
[30] Kahoot: https://create.kahoot.it/details/a6d6446b-9173-40c9-a2ee-b0af93200775

4.5.1. Avaliação dos Recursos Tecnológicos e da Estrutura Didático-Pedagógica

Na seção 1 de 7, avaliação dos recursos tecnológicos e da estrutura didático-pedagógica da “Formação Continuada para Professores na educação Prisional: Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas integradoras”, da questão 1 a 21.

A avaliação da formação continuada por parte dos participantes revelou resultados positivos em relação à estrutura didático-pedagógica. Foram abordados cinco aspectos fundamentais: horário e duração das aulas, plataforma de videoconferência, facilidade de uso e acessibilidade do material didático, como possível verificar no Gráfico 41.

Gráfico 41 – Percepção dos Cursistas - Estrutura Didático-Pedagógica - Questões 01 a 05



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao horário das aulas *online*, a maioria dos participantes (cerca de 70%) concordou totalmente que o horário foi adequado, demonstrando uma alta adesão ao cronograma proposto. Apenas uma pequena parcela mostrou neutralidade ou discordância.

A duração das aulas, similarmente ao horário, o tempo das aulas foi considerado satisfatório por grande parte dos cursistas, com predominância de respostas na faixa "Concordo Totalmente" (acima de 60%).

O recurso da plataforma de videoconferência, que foi o Google Meet, utilizado como ferramenta principal, recebeu avaliações amplamente favoráveis, com a maioria dos participantes afirmando facilidade de uso e estabilidade durante as sessões virtuais.

Quanto à facilidade de uso do material didático, observou-se um alto índice de satisfação quanto à clareza e navegabilidade dos materiais fornecidos, com respostas predominantes em "Concordo Totalmente".

A acessibilidade do material didático teve aproximadamente 90% das respostas positivas. Constatou-se que os materiais didáticos estavam devidamente acessíveis, reforçando o cuidado com a inclusão e a usabilidade digital.

Na questão 6, a partir de uma pergunta aberta, com base na análise qualitativa de Bardin (2016), os cursistas puderam escrever um pouco sobre a própria percepção e compreensão em relação ao propósito da formação, como o planejamento, o cronograma, o tema, os objetivos de cada recurso e a dinâmica.

Quadro 25 – Percepção e compreensão dos cursistas em relação ao propósito da formação

Unidade de Registro	Categoria	Subcategoria	Verbalizações	Frequência
Comentários	Percepção e compreensão dos cursistas em relação ao propósito da formação.	Relevância e planejamento	"Planejamento bem desenvolvido, tema e objetivo pertinentes."	10
		Recursos tecnológicos	"Compreendi que o objetivo era nos apresentar recursos tecnológicos que facilitam o aprendizado."	8
		Propostas inovadoras	"Adorei a ideia dos recursos."	7
		Dinamização do conteúdo	"As ferramentas apresentadas enriqueceram o conteúdo e dinamizaram os dias de formação."	5
		Percepções ampliadas	"Passei a ter outra visão em relação à educação no ambiente prisional."	5
		Integração e troca de ideias	"Foi um excelente método de integração e troca de informações."	4

		Capacitação contínua	"Creio que seja necessária uma constante capacitação."	3
		Educação prisional crítica	"A educação no sistema prisional carece da universalização de práticas já adotadas no ensino público."	3

Fonte: Elaboração própria

Para a capacitação contínua, as respostas indicam uma percepção clara da necessidade de uma formação constante para lidar com os desafios da educação prisional. Isso reflete a importância de manter os profissionais atualizados com estratégias inovadoras e práticas pedagógicas eficazes. Logo, para essa categoria evidencia o reconhecimento de que trabalhar em um ambiente prisional requer desenvolvimento contínuo para atender às necessidades específicas desse público.

Em relação aos recursos tecnológicos, houve destaque significativo para a inclusão e apresentação de ferramentas digitais como facilitadoras do processo educacional. Isso sugere que os cursistas identificam o uso da tecnologia como essencial para dinamizar suas práticas pedagógicas, indicando um interesse em aprofundar o uso dessas ferramentas.

Para a relevância e planejamento, muitos participantes consideraram a formação bem planejada e com temas pertinentes. O cronograma foi bem recebido, e os objetivos das atividades foram considerados claros e relevantes. Esse *feedback* aponta para um alinhamento positivo entre as expectativas dos cursistas e a organização das atividades propostas, reforçando o planejamento eficaz.

Em relação às percepções ampliadas, os participantes que trabalham na segurança relataram mudanças de percepção sobre o valor educativo dentro do sistema prisional. Essa resposta é especialmente relevante, pois mostra como a formação impactou a visão profissional e pessoal dos envolvidos.

Como propostas inovadoras, a valorização das ideias apresentadas durante o curso foi amplamente mencionada. Esse dado demonstra que os cursistas perceberam o potencial inovador das atividades propostas, gerando motivação para futuras aplicações em suas práticas.

Quanto à integração e troca de ideias, os cursistas apreciaram as oportunidades de interação e troca de experiências com colegas. Assim esse aspecto

reforça a importância de promover ambientes colaborativos em formações, onde profissionais possam compartilhar vivências e soluções.

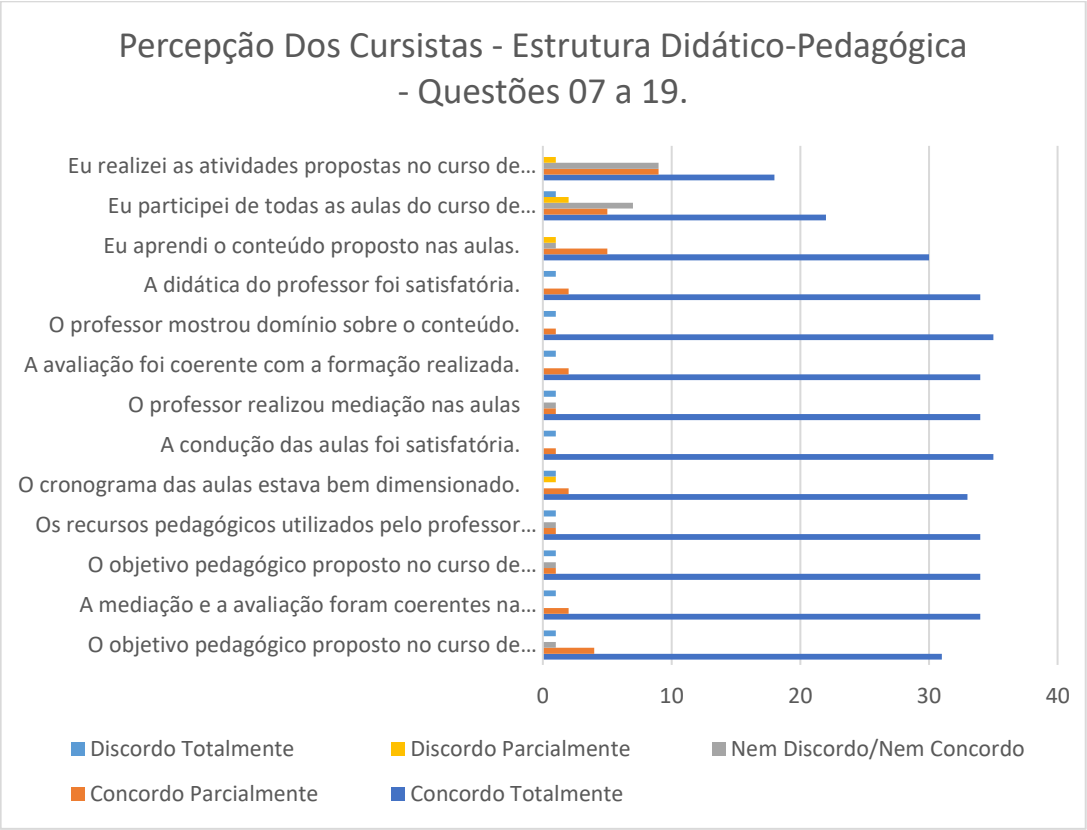
Para a dinamização do conteúdo, a introdução de elementos que tornaram as aulas mais dinâmicas, como atividades práticas e lúdicas, foi valorizada. Isso reflete a eficácia de abordagens didáticas mais interativas e diversificadas, aumentando o engajamento dos participantes.

Para uma educação prisional crítica, algumas respostas ressaltaram críticas ao cenário educacional prisional atual, destacando a necessidade de práticas mais modernas e inclusivas. Assim essa categoria reforça a urgência em integrar novas metodologias que tornem a educação prisional mais eficaz, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

A análise demonstra que os cursistas reconheceram a relevância e qualidade da formação. A valorização dos recursos tecnológicos, a troca de experiências e a percepção ampliada sobre a educação prisional foram pontos fortes. No entanto, a necessidade de capacitação contínua e a crítica ao sistema educacional vigente apontam para a importância de manter formações futuras com propostas cada vez mais inovadoras e inclusivas.

O Gráfico 42 representa as percepções dos participantes em relação a aspectos centrais do curso de formação continuada, com foco em mediação pedagógica, domínio de conteúdo, uso de recursos didáticos e adequação do cronograma.

Gráfico 42 – Percepção dos Cursistas – Estrutura Didático-Pedagógica – Questões 07 a 19



Fonte: Elaboração própria

Em relação à participação e à realização das atividades, grande parte dos cursistas afirmou ter realizado todas as atividades propostas e participado das aulas, conforme demonstrado pelo alto número de respostas em "Concordo Totalmente".

Quanto à aprendizagem e à qualidade do conteúdo, as respostas indicam que a maioria dos participantes percebeu os conteúdos como úteis e alinhados ao objetivo do curso, com uma prevalência clara de concordância plena em itens relacionados à satisfação com a didática do professor.

Sobre a competência do docente responsável por ministrar a formação, tanto o domínio do conteúdo quanto a capacidade de mediação nas aulas foram altamente reconhecidos. Mais de 80% dos participantes concordaram totalmente que o professor dominava o conteúdo e conduziu as aulas de forma satisfatória.

A avaliação foi considerada coerente com a formação proposta, pois poucos cursistas apresentaram discordância ou neutralidade sobre este aspecto.

Quanto à percepção da dimensão e do cronograma das aulas, foi constatado que a adequação do cronograma recebeu avaliações positivas, com respostas concentradas em "Concordo Totalmente" e "Concordo Parcialmente".

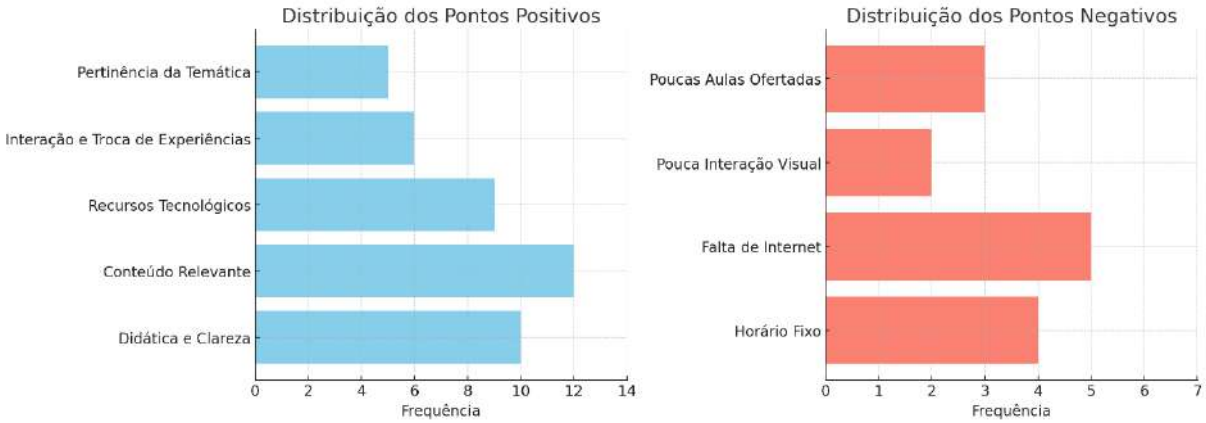
Os participantes avaliaram positivamente a diversidade e a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados durante o curso, reforçando a percepção de uma abordagem didática eficiente.

O Gráfico 43 foi relevante para qualificar as respostas dos cursistas referentes à questão 20, sobre “comente os pontos positivos e negativos da formação”.

Para a fase de pré-análise objetivou identificar os principais pontos positivos e negativos da formação continuada segundo os participantes. E que os dados revelaram uma avaliação predominantemente positiva, com críticas voltadas à estrutura organizacional da formação e aos desafios tecnológicos específicos do contexto prisional.

Com base na exploração do material, as categorias emergentes foram os pontos positivos, a partir dos aspectos didáticos, através de sua clareza das informações, didática do professor, conteúdo relevante e bem fundamentado. Dos recursos tecnológicos utilizados, como os jogos digitais, o ponto positivo foi a apresentação de plataformas desconhecidas. Da interação e a experiência, foi positiva a relação de troca de experiências entre os participantes. Da flexibilidade de acesso, as aulas *online* foram consideradas acessíveis por alguns. Quanto à abordagem temática, consideraram uma abordagem bem concisa que paira na discussão sobre educação prisional, percebida como temática relevante e necessária.

Gráfico 43 – Percepção dos Cursistas – pontos positivos e pontos negativos da formação – Questão 20



Fonte: Elaboração própria

O tratamento dos resultados, a inferência e interpretação possuem como pontos fortes que a formação foi bem avaliada, com ênfase na didática clara, conteúdos relevantes e introdução de recursos tecnológicos úteis. Também foi ressaltado que a temática da educação prisional foi valorizada, sendo destacada como fundamental e raramente abordada em outras formações. As dinâmicas e o espaço para troca de experiências foram elementos enriquecedores.

E sobre os desafios identificados, as limitações tecnológicas, como a ausência de internet nas escolas prisionais, foram apontadas como barreiras para a implementação das práticas sugeridas. A pouca flexibilidade de horários foi um problema para alguns participantes da formação, especialmente considerando suas rotinas de trabalho. A falta de interação visual por parte de alguns participantes na formação sugere um possível desafio em manter o engajamento nas formações *online*.

Como sugestões para melhorias, ampliar o número de encontros formativos e flexibilizar a agenda para maior adesão. Explorar alternativas *offline* para implementação de recursos tecnológicos em contextos sem internet. E incentivar o uso das câmeras para melhorar a interação visual durante os encontros.

Na questão 21, mais uma pergunta no formato aberto e com base na análise qualitativa de Bardin (2016), a fim de obter sugestões de atividades que os cursistas poderiam dar para incluir no curso de formação.

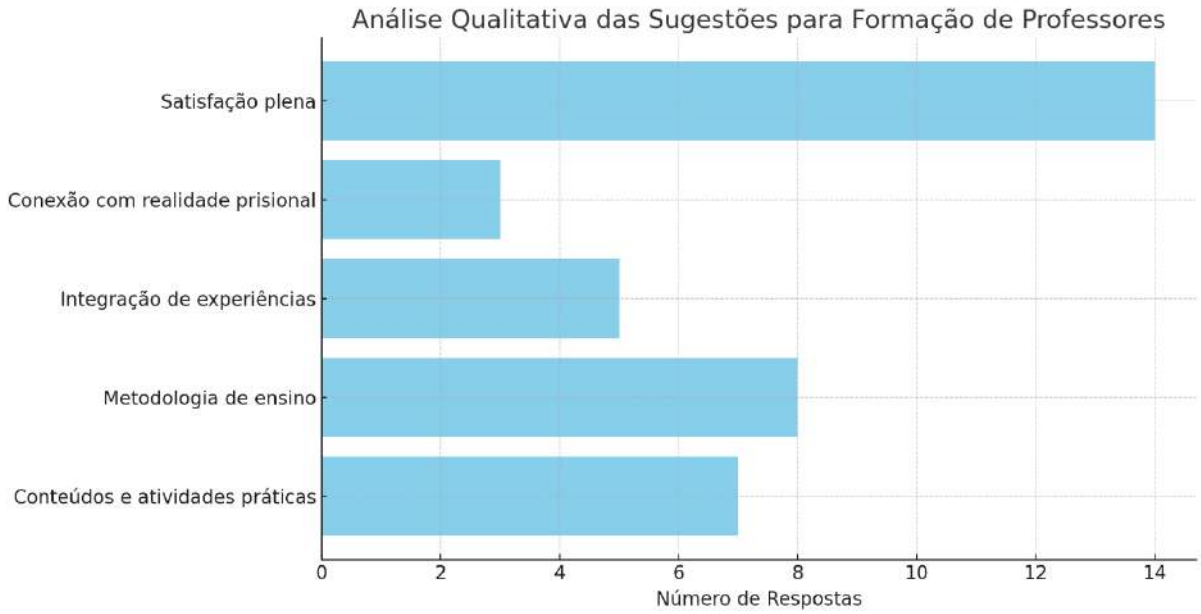
Como pré-análise, os dados coletados foram organizados estabelecendo critérios de categorização com base nos conteúdos emergentes nas respostas dos cursistas. E os critérios usados foram os tipos de sugestões dadas e a frequência dessas respostas, que aqui serão denominadas as categorias emergentes.

Para a exploração do material através de uma leitura detalhada, destacam-se categorias temáticas, assim sendo possível uma classificação, como categorias emergentes, onde as sugestões sobre conteúdos e atividades práticas, como quiz, jogos digitais, atividades práticas, ferramentas de inteligência artificial. Como metodologia de ensino, apostila antecipada, participação na aula com câmera aberta, ampliação do tempo e flexibilização de horários. A integração de experiências, como discussões com profissionais do sistema prisional, troca de vivências e relatos escritos. A conexão com a realidade prisional, através de visitas a escolas prisionais, debates sobre direitos das pessoas privadas de liberdade. Para a satisfação plena, as

respostas sem sugestões ("Nenhuma", "Sem sugestões no momento", "Foi maravilhoso").

O Gráfico 44 categoriza as sugestões dadas pelos participantes, assim apresentando uma visão clara dos temas mais frequentes, destacando a predominância de respostas sem sugestões ("Satisfação plena") e o interesse em metodologias e atividades práticas.

Gráfico 44 – Percepção dos Cursistas – Análise qualitativa das sugestões para a formação – Questão 21



Fonte: Elaboração própria

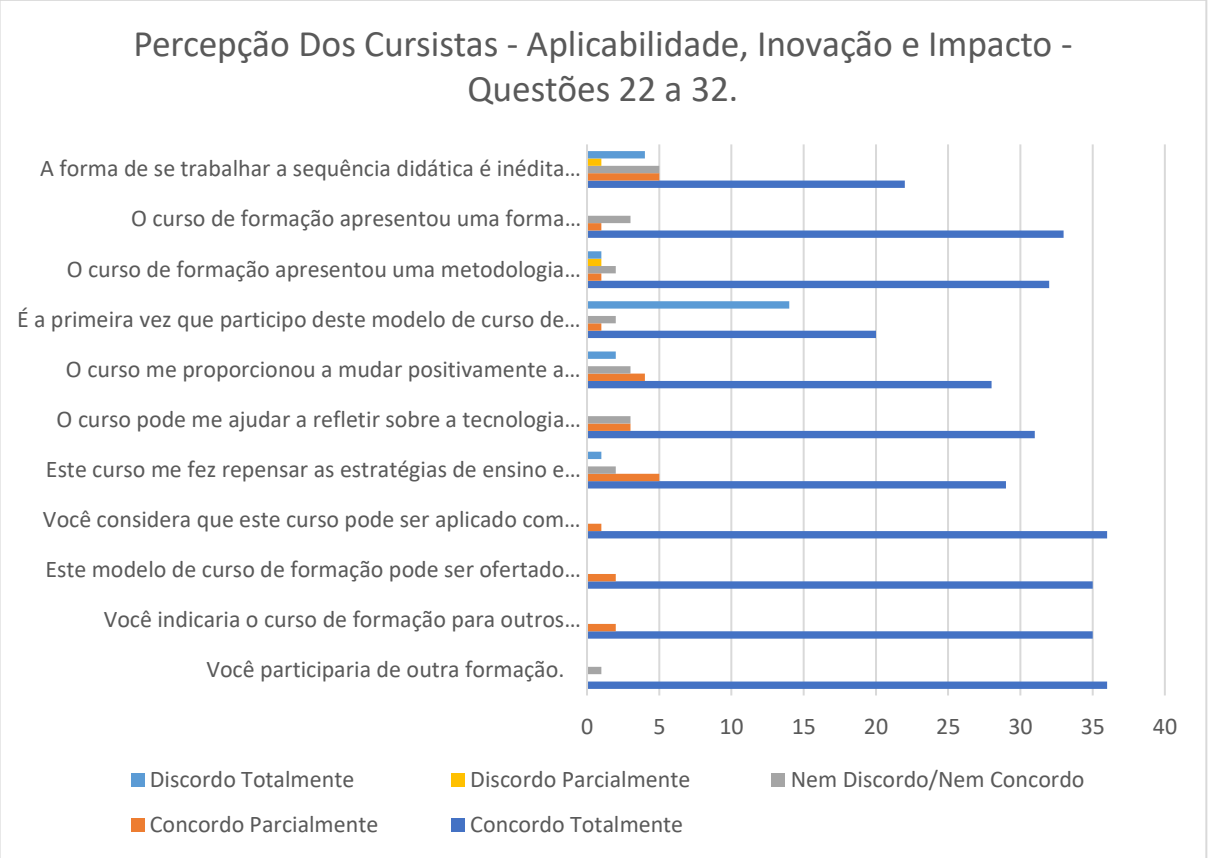
A análise revela aspectos relevantes para a melhoria da formação como pontos fortes, a satisfação geral foi evidente em várias respostas. Atividades como *quizzes* e jogos foram bem-vistas, sugerindo a importância de uma abordagem dinâmica e criativa. Como desafios, a necessidade de flexibilizar horários e oferecer materiais previamente (apostilas) aponta para uma melhoria na organização do curso. A valorização do contexto prisional, com a sugestão de visitas às escolas prisionais e a discussão de direitos reforçam a relevância de uma formação conectada à realidade prática. As trocas de experiências também foram ressaltadas como importantes para o aprimoramento da discussão da educação, em especial a educação prisional.

4.5.2. Aplicabilidade, Inovação e Impacto da Formação Continuada

Na seção 2 de 7, intitulada “aplicabilidade, inovação e impacto da formação continuada”, da questão 22 a 32, o propósito desta seção foi avaliar a percepção dos participantes quanto à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos na formação continuada e sua replicabilidade em outros ambientes educacionais e grupos sociais.

A seguir, uma análise complementar com base no Gráfico 45:

Gráfico 45 – Percepção dos Cursistas – Aplicabilidade, inovação e impacto – Questões 22 a 32



Fonte: Elaboração própria

Sobre a sequência didática inédita, observa-se uma maioria expressiva de respostas em "Concordo Totalmente" quanto ao caráter inovador da forma de trabalhar a sequência didática.

Em relação à metodologia diferenciada, a formação foi percebida como inovadora em sua proposta metodológica, com altos índices de concordância entre os cursistas.

Sobre o impacto positivo, mais de 75% dos participantes concordaram totalmente que o curso provocou mudanças significativas em sua prática pedagógica e fomentou reflexões importantes sobre o uso de tecnologias.

A replicabilidade teve uma grande adesão à afirmativa sobre a possibilidade de aplicação do modelo em diferentes contextos, indicando que a metodologia desenvolvida possui potencial para adaptação e replicação em outros ambientes educacionais.

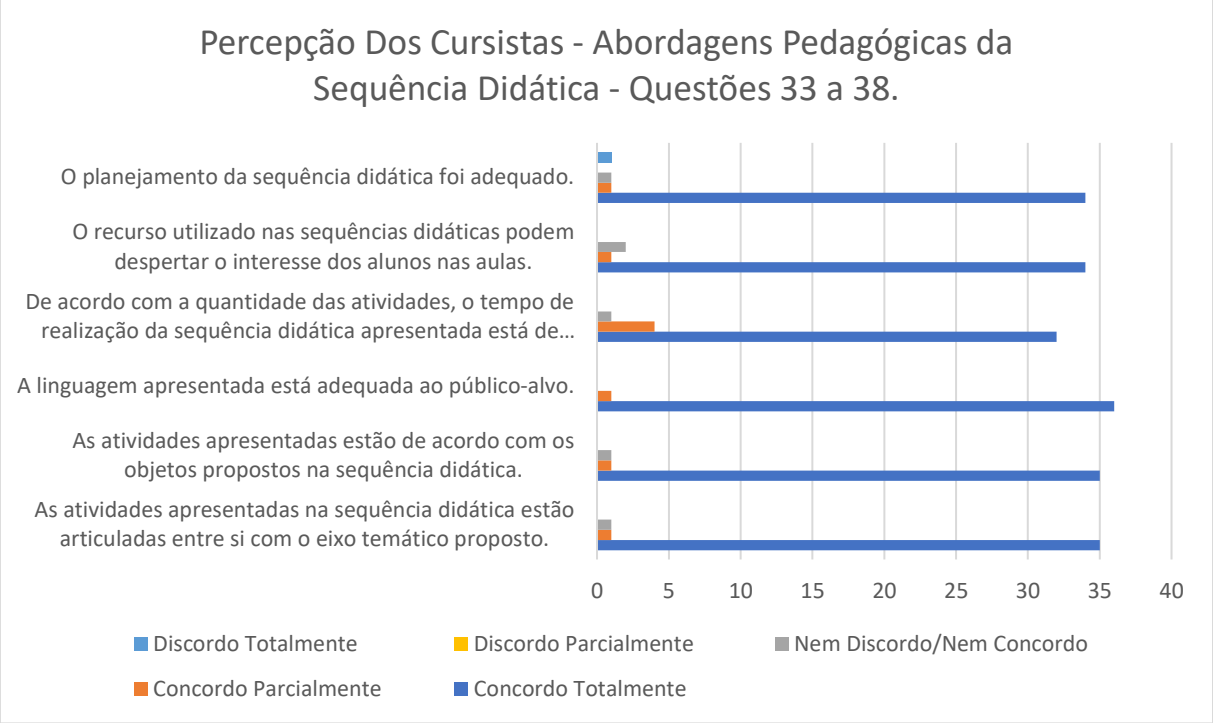
Acerca das recomendações com altos índices de "Concordo Totalmente" nas questões sobre recomendar o curso e participar de novas formações demonstram forte engajamento e satisfação dos participantes.

4.5.3. Sequência Didática

Na seção 3 de 7, designada sequência didática, da questão 33 a 41, o objetivo foi interpretar como os cursistas perceberam as abordagens pedagógicas adotadas na sequência didática.

No Gráfico 46, uma análise detalhada sobre a percepção dos cursistas em relação às abordagens pedagógicas da sequência didática, com foco nas questões 33 a 38.

Gráfico 46 – Percepção dos Cursistas – Abordagens pedagógicas da sequência didática – Questões 33 a 38



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao planejamento da sequência didática, houve um alto nível de concordância total, indicando que a maioria dos cursistas considerou o planejamento adequado.

Para os recursos utilizados nas atividades, a percepção positiva predominante mostra que os materiais utilizados foram considerados motivadores e capazes de despertar o interesse dos cursistas.

Quanto ao tempo de realização das atividades, houve uma concordância significativa sugerindo que os participantes avaliaram o cronograma como viável em termos de duração.

A adequação da linguagem, pôde ser aferida pela alta taxa de concordância, reforçando que a comunicação foi clara e ajustada ao público-alvo.

O alinhamento com os objetivos teve um elevado nível de respostas positivas, destacando que os conteúdos estavam coerentes com os propósitos definidos na sequência didática.

E sobre a articulação temática, os dados mostram uma percepção consistente de que as atividades foram bem integradas ao eixo temático proposto. E essa

percepção majoritariamente favorável pode indicar uma execução eficaz da sequência didática planejada, alinhada às expectativas pedagógicas.

O Gráfico 47 apresenta os resultados relacionados às características mais valorizadas pelos cursistas nas sequências didáticas aplicadas. Vale ressaltar que apenas 28 dos 37 cursistas responderam a esta questão. Veja a descrição e análise detalhada dos principais aspectos destacados.

Gráfico 47 – Características importantes apresentadas na sequência didática



Fonte: Elaboração própria

“Exploram a ludicidade de diferentes atividades” (82%) foi a característica mais mencionada pelos cursistas, indicando que a ludicidade se destacou como um fator essencial para o engajamento dos participantes.

“Apresentam atividades concatenadas” (71%): os cursistas perceberam uma forte coerência entre as atividades, evidenciando uma sequência lógica no desenvolvimento do conteúdo.

“Etapas bem delineadas” (64%): uma organização clara das etapas foi outro ponto significativo, reforçando a percepção de planejamento cuidadoso, mencionado.

“Propõem diversidade de recursos” (57%): essa variedade de materiais utilizados foi valorizada, indicando que uma abordagem multimodal foi percebida como positiva na formação continuada.

E o “uso de vídeos do YouTube e atividades permeadas por TIC” (46%): esse valor demonstra uma receptividade moderada ao uso de tecnologias digitais,

evidenciando que ainda pode haver espaço para explorar mais ferramentas tecnológicas.

A ênfase na ludicidade, clareza de etapas e diversidade de recursos demonstra que os cursistas valorizam práticas pedagógicas dinâmicas, organizadas e multimodais. Além disso, o uso moderado de tecnologias digitais sugere a necessidade de uma maior integração de ferramentas digitais para otimizar a aprendizagem.

Para a questão 40, foram solicitados os pontos positivos e negativos das sequências didáticas (SDs) apresentadas, a partir de uma análise qualitativa dos dados com base nas 37 respostas coletadas sobre os pontos positivos e negativos das Sequências Didáticas (SDs). E como pontos positivos foram mencionados:

1. **Engajamento e atratividade:** Muitos participantes mencionaram que as sequências didáticas tornaram as aulas mais atrativas e despertaram o interesse dos alunos, além de contribuírem para a diminuição do absenteísmo.
2. **Tecnologias como diferencial:** O uso de recursos tecnológicos foi destacado como uma ferramenta de apoio que enriqueceu a prática pedagógica e inovou o ensino.
3. **Organização e objetividade:** As SDs foram elogiadas pela objetividade, estrutura clara e facilidade de assimilação dos conteúdos, sendo descritas como norteadoras para a prática pedagógica.
4. **Integração e interdisciplinaridade:** A possibilidade de explorar um tema por mais tempo, envolvendo várias disciplinas, foi vista como um ponto positivo relevante.
5. **Pertinência e aplicabilidade prática:** Os participantes relataram que os materiais foram palpáveis e que a dinâmica das sequências se mostrou bastante adequada para contextos educacionais diversos.

E como os pontos negativos:

1. **Limitações tecnológicas:** Alguns participantes destacaram a dificuldade em aplicar as SDs em ambientes prisionais devido à ausência de instrumentos tecnológicos e limitações na infraestrutura digital.
2. **Conexão e delay:** O atraso na internet e problemas com conexão foram citados como desafios para a execução eficiente das atividades propostas.

3. **Conhecimento técnico:** O domínio de ferramentas tecnológicas por parte dos professores foi mencionado como um possível obstáculo, já que algumas sequências requerem conhecimentos específicos.

A análise revela uma percepção predominantemente positiva em relação às Sequências Didáticas, com destaque para a inovação trazida pelo uso de tecnologias e a organização didática dos conteúdos. No entanto, as dificuldades tecnológicas e as limitações estruturais no sistema prisional foram pontos críticos identificados, sugerindo a necessidade de adaptações para ampliar a aplicabilidade das SDs nesse contexto.

Na questão 41, uma análise detalhada das sugestões dos participantes para atividades a serem implementadas nas Sequências Didáticas (SDs). As categorias principais de sugestões foram:

1. **Tecnologias educacionais:** Uso de ferramentas digitais que não demandem internet constante. Aplicação de plataformas como Kahoot, Mentimeter e LearningApps, adaptadas para ambientes *offline*.
2. **Atividades lúdicas e interativas:** Implementação de dinâmicas em grupo, jogos pedagógicos e *quizzes* para tornar as aulas mais atrativas. Jogos educativos que possam ser replicados sem necessidade de recursos tecnológicos avançados.
3. **Debates e reflexões:** Discussões temáticas com foco em direitos humanos, cidadania e realidade prisional. Sessões para troca de experiências entre professores e cursistas.
4. **Projetos práticos**: Elaboração de atividades integradoras com temáticas relacionadas ao cotidiano prisional. Propostas de projetos colaborativos que envolvam planejamento, pesquisa e execução dentro do ambiente educacional.

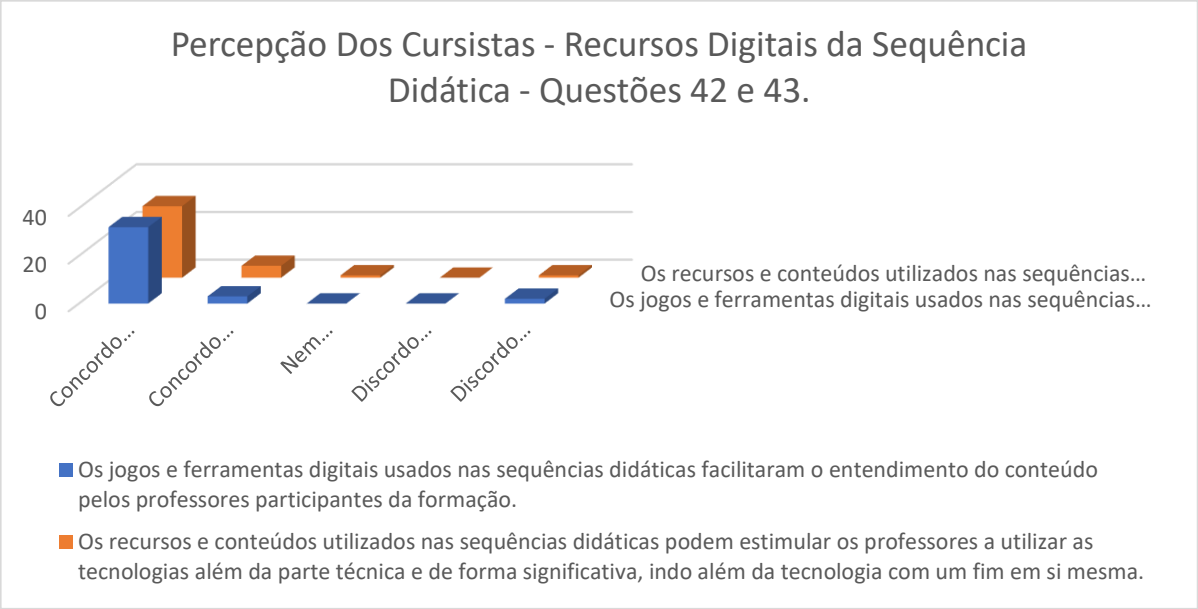
As sugestões reforçam a importância de integrar atividades criativas, dinâmicas e tecnológicas para diversificar as estratégias pedagógicas, com atenção especial à realidade do sistema prisional. A implementação dessas propostas pode potencializar o engajamento e promover uma aprendizagem mais significativa para os participantes.

4.5.4. Recursos Digitais Utilizados

Na seção 4 de 7, nomeada de “recursos digitais utilizados”, da questão 42 a 47 objetivou-se analisar a percepção dos recursos digitais utilizados na formação de professores.

O Gráfico 48 apresenta a percepção dos cursistas sobre os recursos digitais utilizados nas sequências didáticas abordadas nas questões 42 e 43.

Gráfico 48 – Percepção dos Cursistas – Recursos digitais da sequência didática – Questões 42 e 43



Fonte: Elaboração própria

Na questão 42, se os jogos e ferramentas digitais facilitaram o entendimento do conteúdo, a maioria dos participantes, com 90% das respostas somando concordâncias totais e parciais, reconheceu que os jogos e ferramentas digitais facilitaram a compreensão do conteúdo abordado. Esse dado reforça a importância de utilizar recursos lúdicos e interativos em formações docentes para promover aprendizagens significativas.

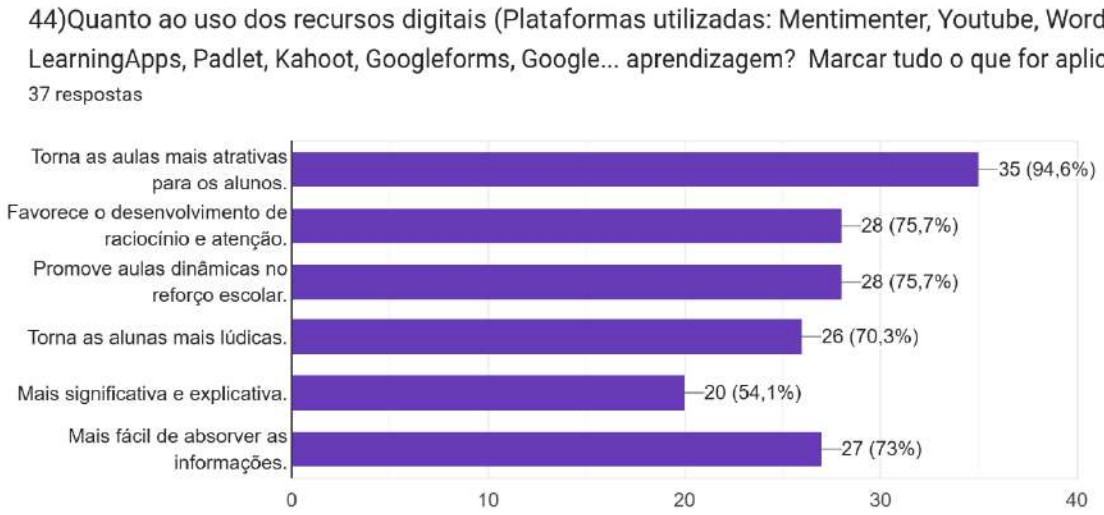
E na questão 43, sobre o estímulo ao uso significativo das tecnologias, a percepção positiva, com 90% dos respondentes concordando plenamente ou parcialmente, indica que os recursos digitais utilizados têm potencial para estimular os professores a explorarem as tecnologias além de sua aplicação técnica,

integrando-as pedagogicamente de forma mais criativa e intencional. Esse resultado reforça o papel dos recursos digitais como instrumentos de inovação educacional.

A baixa discordância em ambas as questões reflete um cenário em que os recursos digitais foram bem aceitos pelos professores participantes, confirmando a relevância dessas ferramentas no contexto formativo.

No Gráfico 49, a análise das repostas sobre a percepção dos cursistas, em relação ao uso dos recursos digitais na sequência didática:

Gráfico 49 – Percepção dos Cursistas – O uso dos recursos digitais da sequência didática



Fonte: Elaboração própria

“Torna as aulas mais atrativas para os alunos”, foram 35 respostas (95%) que indicaram concordância com essa afirmativa, sugerindo que os recursos digitais utilizados contribuíram significativamente para engajar os estudantes.

“Favorece o desenvolvimento de raciocínio e atenção”, com 28 respostas (76%) que apontaram que os recursos digitais fomentam essas habilidades cognitivas.

“Promove aulas dinâmicas no reforço escolar”, foram 28 respostas (76%) que consideraram que os recursos digitais trouxeram dinamismo, reforçando o aprendizado.

“Torna as aulas mais lúdicas”, com 26 respostas (70%) que destacaram a característica lúdica proporcionada pelos recursos digitais.

“Mais significativa e explicativa”, foram 20 respostas (54%) que concordaram que os recursos tornam as aulas mais compreensíveis.

“Mais fácil de absorver as informações”, com 27 respostas (73%) que indicaram que os recursos digitais facilitaram a assimilação do conteúdo apresentado.

Esses dados demonstram que a maioria dos cursistas percebe os recursos digitais como elementos inovadores e relevantes para o ensino, com destaque para o aumento da atratividade das aulas e melhoria na dinâmica das atividades escolares. Além disso, houve uma percepção positiva quanto ao potencial desses recursos em promover maior atenção e raciocínio dos estudantes.

A seguir, pontuou-se a análise das respostas da questão 45, "Escreva os aspectos positivos e negativos que favorecem ou dificultam a utilização dos recursos digitais na escola."

Os aspectos positivos relatados:

- **Engajamento e Interesse:** Vários participantes destacaram que os recursos digitais tornam as aulas mais dinâmicas, interativas e lúdicas, estimulando o raciocínio e mantendo o aluno conectado à realidade atual.
- **Facilidade no Ensino:** Os recursos tecnológicos foram vistos como ferramentas que incentivam a prática escolar e facilitam a compreensão de conteúdos complexos.
- **Acessibilidade em Computadores:** Alguns participantes mencionaram que o uso de tecnologias digitais em computadores é mais fácil e eficiente do que via celular.

Os aspectos negativos relatados:

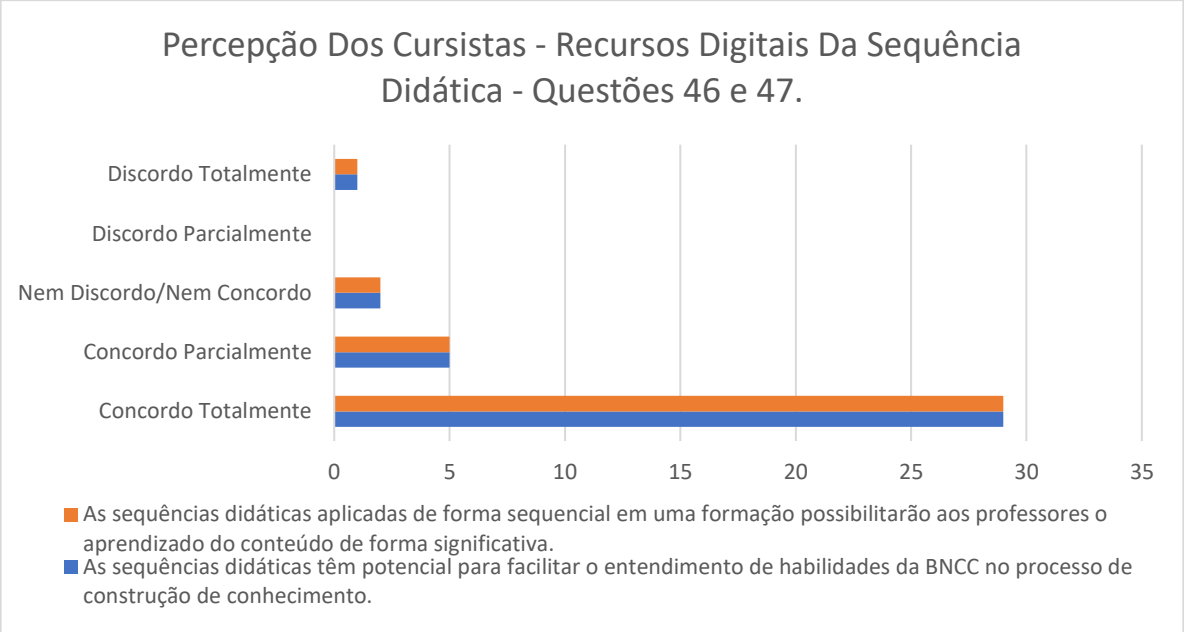
- **Barreiras Tecnológicas:** A principal dificuldade relatada é a ausência de acesso à internet nas unidades prisionais, além de falhas frequentes na conexão em ambientes escolares públicos.
- **Infraestrutura Limitada:** A indisponibilidade de equipamentos tecnológicos, como Chromebooks ou computadores, também foi apontada como um grande desafio.
- **Falta de Políticas Públicas:** A carência de investimentos governamentais em recursos tecnológicos para escolas públicas e contextos prisionais foi ressaltada.

- **Habilidades dos Professores:** Algumas respostas indicam que o desconhecimento sobre o uso de ferramentas tecnológicas por parte dos educadores pode limitar a aplicação efetiva desses recursos.

A análise evidencia que, embora os recursos digitais tenham grande potencial para enriquecer a educação no sistema prisional, seu uso enfrenta desafios significativos, especialmente em termos de infraestrutura, restrições institucionais e necessidade de capacitação docente. Soluções como atividades *offline*, uso de dispositivos locais e formação continuada podem mitigar esses problemas e tornar a tecnologia um aliado valioso na educação prisional.

O Gráfico 50 apresenta a percepção dos cursistas sobre o potencial das sequências didáticas em relação às habilidades da BNCC e ao aprendizado significativo, conforme as questões 46 e 47.

Gráfico 50 – Percepção dos Cursistas – Recursos digitais da sequência didática – Questões 46 e 47



Fonte: Elaboração própria

A questão 46, sobre o potencial para facilitar o entendimento de habilidades da BNCC, a percepção predominante de concordância, com 87% dos cursistas, destaca o potencial das sequências didáticas para apoiar a compreensão das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse dado reflete a

relevância de práticas pedagógicas planejadas e intencionais para a construção de conhecimentos significativos.

Na questão 47, sobre a aplicação sequencial das atividades e aprendizado significativo, com também 87% dos participantes manifestando concordância total ou parcial, os dados sugerem que uma aplicação organizada e sequencial das sequências didáticas pode favorecer um aprendizado significativo por parte dos professores. E essa percepção está alinhada com a abordagem construtivista, que valoriza a continuidade e progressão dos conteúdos.

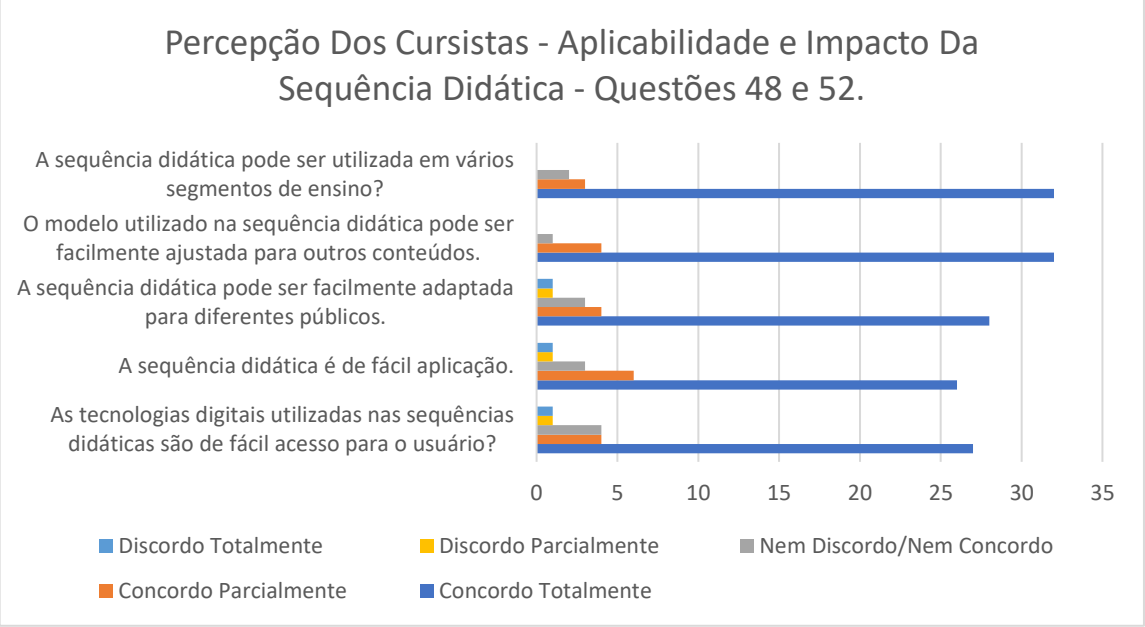
A baixa taxa de discordância em ambas as questões reforça a efetividade das sequências didáticas como estratégia formativa, evidenciando seu potencial para promover a compreensão das diretrizes da BNCC e incentivar uma aprendizagem mais rica e significativa.

4.5.5. Aplicabilidade e Impacto das Sequências Didáticas

A seção 5 de 7, chamada de aplicabilidade e impacto das sequências didáticas, da questão 48 a 52, teve o intuito de verificar a facilidade da aplicação das SDs e sua possibilidade de replicabilidade em diferentes ambientes e grupos sociais.

No Gráfico 51, é apresentada a percepção dos cursistas sobre aplicabilidade e impacto da sequência didática.

Gráfico 51 – Percepção dos Cursistas – Aplicabilidade e impacto da sequência didática – Questões 48 e 52



Fonte: Elaboração própria

A análise das respostas revela uma percepção amplamente positiva dos cursistas em relação à aplicabilidade e ao impacto das sequências didáticas utilizadas na formação.

Sobre a acessibilidade das tecnologias digitais, 75% concordaram totalmente que as tecnologias digitais utilizadas são de fácil acesso, enquanto 11% concordaram parcialmente. Apenas 2,8% discordaram totalmente dessa facilidade. Esses dados indicam que a escolha dos recursos digitais foi acertada, proporcionando acessibilidade e minimizando barreiras tecnológicas.

Na facilidade de aplicação, 72% concordaram totalmente que a sequência didática é de fácil aplicação, enquanto 17% concordaram parcialmente. A discordância foi mínima, com apenas 5,5% não expressando uma opinião clara ou discordando parcialmente/totalmente. Esses resultados sugerem que os materiais e atividades foram planejados para uma implementação prática e intuitiva.

Sobre a adaptação a diferentes públicos, 78% concordaram totalmente que a sequência didática pode ser facilmente adaptada para diferentes públicos, e 11% concordaram parcialmente. Com apenas 2,8% de discordância, percebe-se que as atividades propostas possuem flexibilidade para atender públicos diversificados.

Em relação ao ajuste para outros conteúdos, o modelo utilizado nas sequências foi considerado altamente ajustável para outros conteúdos, com 89% de concordância total. Não houve nenhuma discordância, o que fortalece a percepção de replicabilidade.

Aplicação em diversos segmentos, a possibilidade de utilização das sequências didáticas em vários segmentos de ensino também foi amplamente validada pelos cursistas, com 89% das concordâncias totais e nenhuma discordância parcial ou total.

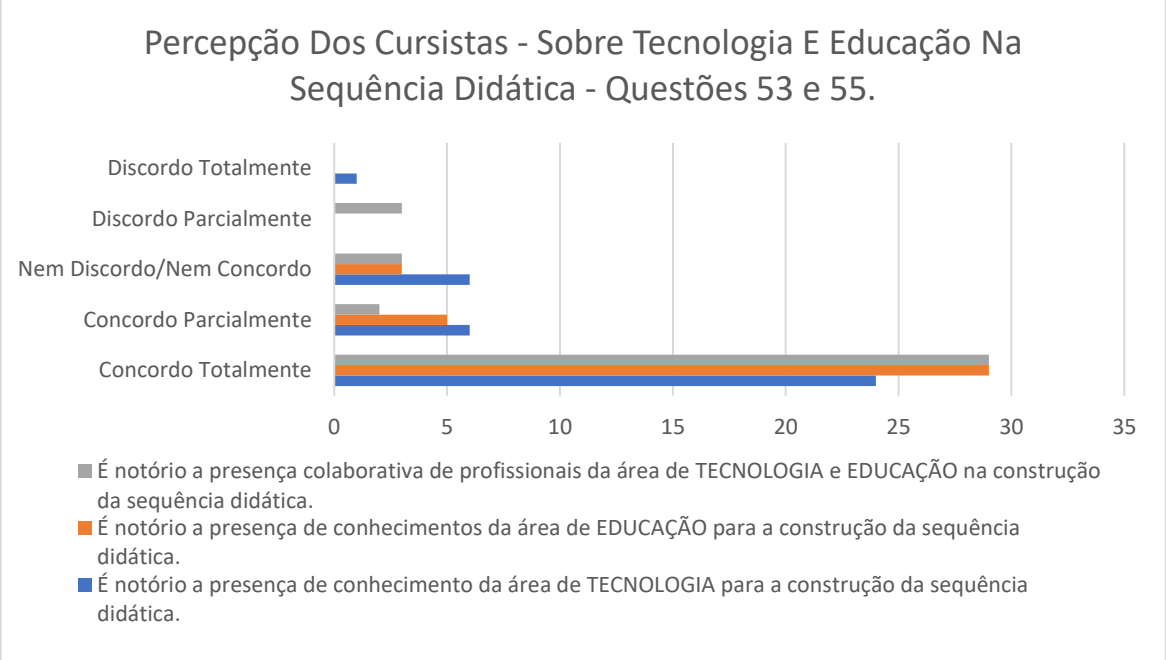
Esses dados reforçam o potencial das sequências didáticas como uma ferramenta replicável, acessível e flexível. A possibilidade de adaptação a diferentes públicos e conteúdos, aliada à aplicabilidade prática em múltiplos contextos, destaca o impacto positivo dessa proposta pedagógica para a formação de professores. Isso demonstra não apenas a eficácia das atividades desenvolvidas, mas também seu potencial de continuidade em outras formações e segmentos educacionais.

4.5.6. Complexidade

A seção 6 de 7, denominada de complexidade, da questão 53 a 55, visou verificar a interação entre os participantes, suas relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

No Gráfico 52, é apresentada a percepção dos cursistas sobre tecnologia e educação utilizada na sequência didática.

Gráfico 52 – Percepção dos Cursistas – Sobre tecnologia e educação na sequência didática – Questões 53 e 55



Fonte: Elaboração própria

Sobre a presença de conhecimento da área de tecnologia, a maioria dos participantes (67%) concordou totalmente que há um envolvimento claro de conhecimentos da área de tecnologia na construção da sequência didática, enquanto 17% concordaram parcialmente. Outros 17% adotaram uma posição neutra, enquanto apenas 2,8% discordaram totalmente.

E sobre a presença de conhecimento da área de educação, os resultados indicam uma percepção ainda mais forte quanto ao papel do conhecimento educacional. Dos participantes, 81% concordaram totalmente com a importância desse conhecimento, enquanto 14% concordaram parcialmente. Apenas 8% mantiveram uma posição neutra, e não houve discordâncias significativas.

Em relação à colaboração entre profissionais das áreas de tecnologia e educação, uma percepção bastante positiva emerge sobre a colaboração entre profissionais das duas áreas: 81% concordaram totalmente com essa afirmação, 6% concordaram parcialmente, 8% adotaram uma posição neutra e outros 8% discordaram parcialmente. Não houve discordâncias totais.

Assim, esses dados mostram uma valorização significativa da presença do conhecimento especializado em tecnologia e educação no desenvolvimento das

sequências didáticas. E essa percepção predominante é de que o sucesso do produto depende dessa integração interdisciplinar, reforçando a importância de uma abordagem colaborativa.

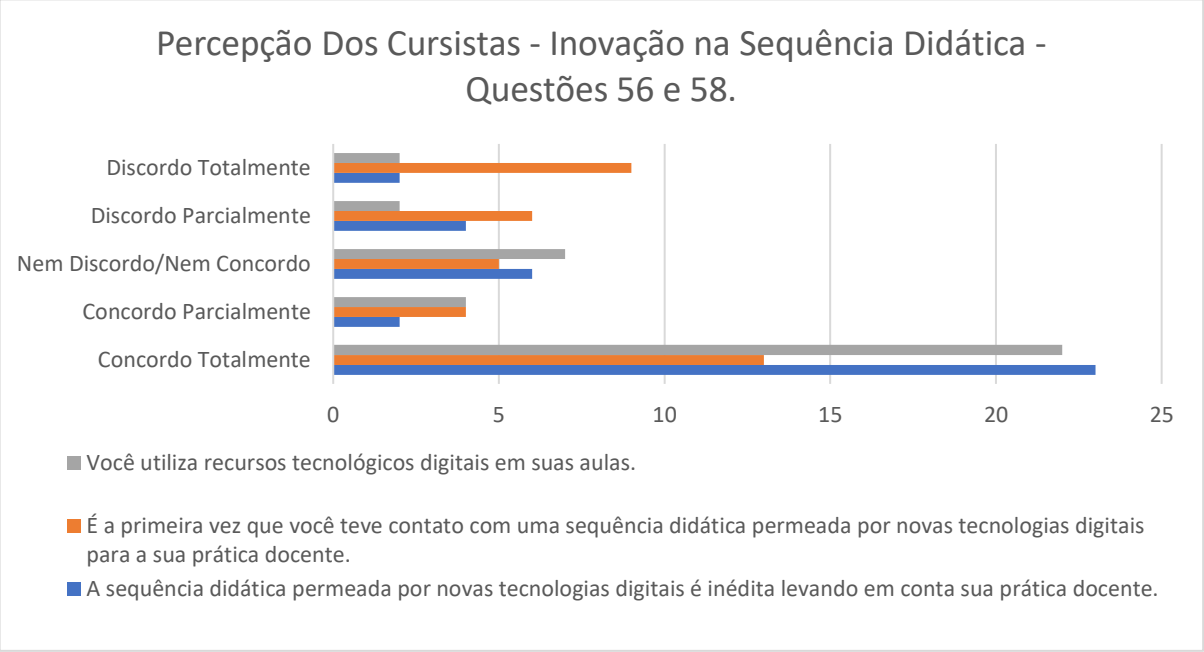
A menor concordância plena em relação à participação de profissionais de tecnologia sugere possíveis limitações no envolvimento direto desses especialistas ou na visibilidade de suas contribuições ao longo da construção do material formativo. Isso pode indicar a necessidade de destacar de forma mais clara o papel estratégico da tecnologia para tornar o processo ainda mais robusto e integrado.

4.5.7. Inovação

Na seção 7 de 7, intitulada inovação, da questão 56 a 59, pretendeu-se analisar o uso de conhecimento inédito utilizado para a criação da sequência didática.

No Gráfico 53, é apresentado o registro da percepção dos cursistas sobre inovação na sequência didática.

Gráfico 53 – Percepção dos Cursistas – Inovação na Sequência Didática – Questões 56 e 58



Fonte: Elaboração própria

Sobre o ineditismo da sequência didática, a maioria dos participantes (62%) concorda totalmente que a sequência didática permeada por novas tecnologias digitais foi inédita em relação à sua prática docente, destacando a introdução de abordagens inovadoras. Apenas 16% dos participantes demonstraram neutralidade e 11% discordaram parcialmente dessa afirmação.

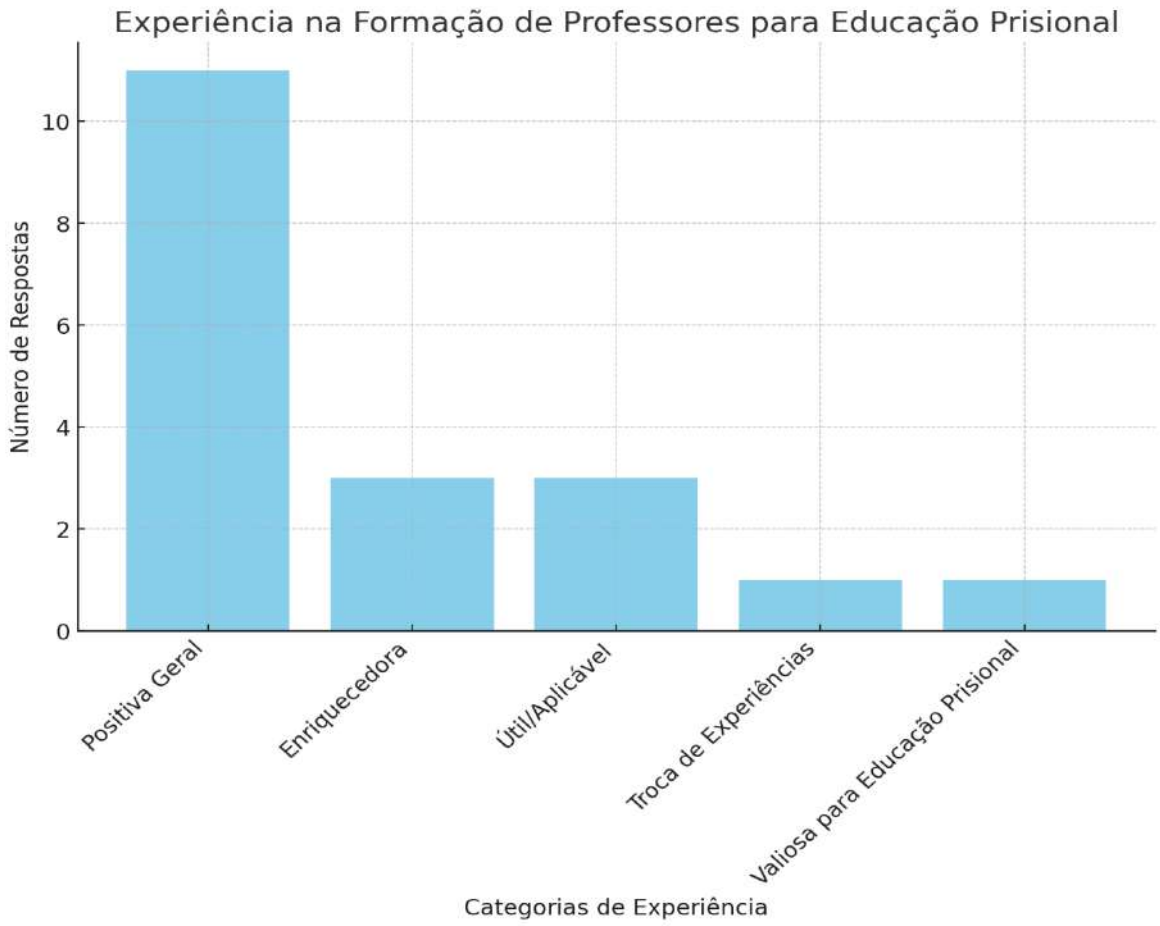
Em relação ao primeiro contato com sequência didática digital, o menor número de respostas positivas foi observado nessa questão, com apenas 35% dos participantes concordando totalmente que foi a primeira vez que tiveram contato com uma sequência permeada por tecnologias digitais. Isso pode indicar que parte dos cursistas já possui alguma familiaridade com recursos digitais em suas práticas.

E sobre o uso de recursos tecnológicos, um número expressivo (60%) concordou totalmente que utiliza recursos tecnológicos digitais em suas aulas, sinalizando a presença crescente dessas ferramentas no cotidiano docente, com baixa taxa de discordância (apenas 10% no total).

Esses dados apontam para a percepção positiva sobre o caráter inovador das sequências didáticas, embora nem todos os cursistas considerem o contato com tecnologias digitais algo inédito. A replicabilidade desse modelo pode se beneficiar do crescente uso de recursos tecnológicos já existentes.

Por fim, segue na questão 59 uma análise organizada das respostas fornecidas à questão "Como foi a experiência em participar dessa formação de professores voltada para a Educação Prisional?".

Gráfico 54 – Experiência na Formação de Professores para Educação Prisional – Questão 59



Fonte: Elaboração própria

Como tendências positivas e principais temas, observam-se:

1. **Enriquecimento Profissional:** A formação foi considerada enriquecedora por proporcionar novas ferramentas e abordagens úteis.

Verbalizações como: "Experiência enriquecedora", "Grande aprendizado", "Saiu da formação com o coração cheio de esperança e novos recursos a utilizar."

2. **Utilidade Prática:** Vários participantes mencionaram que os conteúdos apresentados serão aplicáveis no contexto escolar, com destaque para o uso de recursos tecnológicos.

Verbalizações como: "Muito útil para melhorar a aplicabilidade dos conteúdos", "Ajudou a perceber diversos recursos que posso utilizar nas minhas aulas."

3. **Valorização da Formação:** Alguns participantes elogiaram a relevância e a raridade dessa formação específica para o contexto prisional.

Verbalizações como: "São poucas formações na área de educação prisional", "Pela escassez de formação voltadas para os docentes que atuam no cárcere, esse momento de troca foi válido."

4. **Troca de Experiências:** O compartilhamento de experiências foi visto como um ponto forte.

Verbalizações como: "A troca de experiências nos fortalece", "Momentos e aprendizados que devem ser aproveitados."

Também foram percebidos nesta questão sentimentos evidenciados, através de verbalizações com viés embasado na positividade, termos como: "maravilhosa", "fantástica", "ótima", "empolgante" apareceram em grande número. Bem como as verbalizações com embasamento pautado na esperança, onde muitos manifestaram uma visão renovada sobre o papel da educação em contextos prisionais.

Por fim, e não menos importante, foram as sugestões e reflexões desses cursistas, onde o viés da continuidade fomenta uma expectativa pela ampliação de formações semelhantes. A partir da verbalização como "Espero que continuem ampliando esse trabalho maravilhoso."

E a reflexão social que cursos como esse trazem para a reflexão como a educação em espaços de privação de liberdade foi destacada como um direito essencial, a partir da verbalização como "A educação é um direito de todos, independentemente de onde essa pessoa esteja."

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5.1. Análise e Discussão dos Dados Preliminares

Com base na análise dos resultados da pesquisa preliminar, estes apontam para um cenário preocupante de abandono escolar e vulnerabilidade social entre mulheres em situação de privação de liberdade. Esses achados corroboram estudos recentes de Jager *et al.* (2021) e Fontoura e Vaz (2023), que reforçam a necessidade de uma educação prisional não apenas ressocializadora, mas também profundamente inclusiva.

A redistribuição populacional no Brasil tem levado à crescente concentração urbana, particularmente nas regiões metropolitanas. Esse fenômeno impõe desafios significativos às políticas públicas, especialmente em cenários marcados por crises econômicas, desigualdades socioeconômicas, concentração de renda e terra e empobrecimento progressivo. Para Cunha (2004), a falta de regulação eficaz da expansão metropolitana tem agravado a deterioração das condições de vida, evidenciada pela precariedade habitacional e pelo acesso desigual a serviços básicos e infraestrutura.

Muitas mulheres privadas de liberdade compartilham trajetórias que se conectam diretamente com essas condições de exclusão territorial e social. A precariedade habitacional, a ausência de serviços públicos adequados e a fragilidade do planejamento urbano em comunidades periféricas moldam não apenas as experiências cotidianas dessas mulheres, mas também suas trajetórias de vulnerabilidade. A carência de oportunidades educacionais e a dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho frequentemente perpetuam contextos de violência e envolvimento em atividades ilícitas (Fernandes, 2021).

Esses territórios como favelas e comunidades periféricas são frequentemente descritos a partir de uma perspectiva de "ausência", seja de recursos materiais, serviços essenciais ou direitos sociais. Historicamente marginalizados, esses espaços são associados à insegurança e ao abandono pelo Poder Público. E para Fernandes (2021), para muitas mulheres que vivem nesses territórios, a luta pela sobrevivência é constante, configurando um ciclo de desigualdades que se inicia na infância e se perpetua ao longo da vida.

E os dados acentuados com a predominante de mulheres pardas e pretas dentro da instituição prisional corroboram estudos dos autores Crenshaw (2002) e Lemos, Perazzo e Oliveira (2022), onde essa distribuição não reflete apenas a diversidade, mas também as desigualdades raciais estruturais que permeiam a sociedade brasileira, na designação maior do termo de interseccionalidade de raça, gênero e classe. Assim, o levantamento é importante para compreender como essas questões de raça e etnia estão relacionadas com as trajetórias de vida dessas mulheres, dentro e fora do sistema prisional, apontando para a necessidade de políticas públicas que considerem essas especificidades no enfrentamento das desigualdades sociais.

A vulnerabilidade das mulheres encarceradas é amplamente discutida na literatura, e essas mulheres enfrentam não apenas a privação de liberdade, mas também uma dupla marginalização, sendo criminalizadas com base em seu gênero, cor, classe social e local de origem. Muitas chegam ao sistema prisional carregando históricos de violência doméstica, abuso sexual e marginalização econômica. Além disso, muitas são mães e, antes do encarceramento, eram as principais provedoras de suas famílias, o que agrava os impactos de sua prisão (Jager *et al*., 2021; Fontoura e Vaz, 2023).

Ainda nesse contexto, Rocha e Sposato (2020) analisam como a escassez de garantias de direitos e a falta de políticas públicas com enfoque de gênero confirmam essa vulnerabilidade. Eles argumentam que a ausência de políticas penitenciárias específicas para mulheres perpetua a marginalização dentro do sistema prisional.

Além disso, a Política Nacional de Atenção às Mulheres Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE) busca abordar essas questões por meio de uma abordagem transversal e multinível. No entanto, para Silva (2022), a efetividade dessa política depende da governança e da implementação de redes de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais dessas mulheres.

A educação é reconhecida como uma ferramenta essencial para a ressocialização e inclusão social das mulheres privadas de liberdade. Um estudo publicado na revista "Cadernos CEDES" de Cunha (2010) enfatiza que a ação educativa deve resgatar a dignidade humana das mulheres presas, permitindo a atividade criadora e a construção da autonomia. As atividades de trabalho e educação na prisão não devem ser encaradas apenas como ocupações temporárias, mas como

parte de um projeto consistente de resgate da dignidade humana e possibilidade de novos rumos após o cumprimento da pena.

A relação entre o encarceramento, a formação humana e os direitos humanos revela uma realidade alarmante que demanda políticas públicas e educacionais específicas e inclusivas como forma de ampliar a justiça social. A educação, exercida no contexto escolar, desempenha um papel fundamental nesse propósito. Embora diversas legislações garantam o direito à educação nas prisões, há uma dessincronia entre os Poderes Legislativo e Executivo, dificultando a efetiva implementação desse direito (Julião, 2016; Jager *et al*., 2023).

Os dados ressaltam a urgência de desenvolver programas de formação continuada que considerem as experiências de exclusão social e escolar dessas mulheres. Tais programas devem incluir práticas pedagógicas sensíveis aos traumas vivenciados, além de fomentar a erradicação do preconceito de gênero, raça/cor e classe. Também é essencial promover a desconstrução da cultura patriarcal e misógina ainda presente na sociedade brasileira (Fontoura e Vaz, 2023).

Diante desse contexto, a educação surge como uma ferramenta fundamental para promover a justiça social e a reintegração dessas mulheres. Ela deve se apoiar em propostas que atuem ativamente na erradicação de todo tipo de preconceito, especialmente os relacionados a gênero, raça/cor e classe social, além de contribuir para a desconstrução da cultura patriarcal e misógina profundamente enraizada na sociedade brasileira (Fontoura e Vaz, 2023).

No entanto, a implementação de políticas educacionais no sistema prisional enfrenta desafios significativos. Souza, Nonato e Fonseca (2020) destacam a importância das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que visam estruturar uma educação que contemple a diversidade e reduza as desigualdades sociais. Apesar desses avanços, ainda há uma falta de coerência e comprometimento na efetivação dessas políticas em todos os níveis.

Contudo, a educação em prisões enfrenta desafios significativos, que incluem desde a falta de recursos adequados até a formação insuficiente dos professores para lidar com um público tão específico e vulnerável (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023; Fontoura; Vaz, 2023).

Ainda sob esse panorama, a educação prisional exige uma abordagem humanizada que reconheça os desafios e especificidades vivenciados pelas mulheres encarceradas. A Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel) apresenta-se como uma base teórica relevante para embasar práticas pedagógicas transformadoras, visto que propõe a construção de novos conhecimentos a partir das experiências prévias do educando. Essa abordagem pode ser particularmente eficaz em contextos prisionais, onde as trajetórias de vida das mulheres são marcadas por histórias de exclusão e vulnerabilidade (Moreira, 2011).

Conforme aponta Arantes (2022), a utilização de tecnologias digitais na educação prisional pode ampliar os horizontes educacionais dessas mulheres, permitindo o acesso a conteúdos diversificados e estratégias pedagógicas inovadoras. Ferramentas como Padlet, Google Forms e LearningApps possibilitam a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem, mesmo em contextos com limitações estruturais severas. Essas tecnologias não substituem o papel do educador, mas servem como suporte valioso para potencializar o engajamento e a autonomia das alunas privadas de liberdade.

O processo educativo deve também incorporar uma dimensão crítica, conforme propôs Freire (2023b), incentivando a reflexão sobre as condições de opressão e exclusão vivenciadas pelas mulheres encarceradas. Para Freire, a educação não é apenas um instrumento para a aquisição de conhecimentos técnicos, mas um processo libertador que deve estimular a tomada de consciência e a transformação social.

Outro ponto essencial é a valorização das trajetórias individuais dessas mulheres, que muitas vezes assumem o papel de protagonistas em suas comunidades, ainda que em contextos adversos. A educação deve promover não apenas a formação acadêmica, mas também o fortalecimento da autoestima, da cidadania e da capacidade de reinserção social, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Basso; Nogaro; Fensterseifer, 2023).

Portanto, diante das lacunas existentes, a formação continuada de professores emerge como um eixo estratégico para a qualificação da educação prisional. A construção de programas que sensibilizem os educadores para as especificidades desse público é imprescindível. Práticas pedagógicas que considerem questões de

gênero, raça/cor, classe social e os traumas vivenciados por essas mulheres devem ser parte integrante de qualquer proposta educacional séria e comprometida com a promoção de justiça social (Fontoura; Vaz, 2023).

Assim, a superação dos desafios na educação prisional não se restringe apenas à implementação de políticas públicas, mas requer um esforço conjunto entre gestores, educadores, sociedade civil e as próprias alunas privadas de liberdade. A criação de ambientes educacionais inclusivos e sensíveis, associados a uma prática docente qualificada e reflexiva, tem o potencial de romper ciclos de exclusão e possibilitar a construção de novas trajetórias de vida para essas mulheres.

5.2. Análise e Discussão dos Dados Obtidos nos Encontros *Online*

Os achados dos encontros *online* reafirmam a educação como um ato político, evidenciando seu papel na emancipação dos sujeitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como a educação prisional. Nesse sentido, a crítica de Freire (2023a) ao modelo de ensino bancário torna-se central ao questionar uma abordagem que reduz os educandos a meros receptores de conhecimento. Em contraposição, Freire propõe uma educação dialógica, na qual os estudantes são reconhecidos como sujeitos históricos ativos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva fortalece discussões sobre a educação como instrumento de libertação e autonomia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora essa visão ao enfatizar competências essenciais para o século XXI que transcendem o domínio técnico, abrangendo habilidades socioemocionais e cognitivas, como pensamento científico, crítico e criativo, além de resiliência e senso estético (Brasil, 2017). Dessa forma, o ensino não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim promover uma formação integral, voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade.

O processo de ensino-aprendizagem, conforme destaca Moreira (2023), é dinâmico e contínuo, envolvendo os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo, a aprendizagem refere-se ao armazenamento e organização do conhecimento na estrutura mental do indivíduo, proporcionando base para a construção de saberes técnicos e teóricos. A aprendizagem afetiva, por sua vez, está relacionada às emoções e à motivação dos alunos, sendo fundamental para o engajamento no ambiente escolar, especialmente na educação prisional, onde a

valorização do estudante enquanto sujeito ativo contribui para sua ressocialização. Já a aprendizagem psicomotora envolve o desenvolvimento de habilidades motoras adquiridas por meio da prática, frequentemente associadas a um componente cognitivo (Moreira, 2023).

A abordagem de Dewey, conforme discutida por Santos, Oliveira e Paiva (2022), complementa essa visão ao defender que a educação deve proporcionar experiências reais e significativas, nas quais os alunos atuem como protagonistas, aplicando o conhecimento em contextos concretos. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais no ensino ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo mais interativo, contextualizado e engajador.

Arantes (2022; 2024) e Arantes, Mól e Carvalho (2023) argumentam que tais estratégias favorecem a construção de uma educação mais alinhada às necessidades das alunas privadas de liberdade, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Cunha e Aranha (2021) reforçam essa perspectiva ao destacar que a preparação dos educadores para o uso das tecnologias digitais deve ir além do domínio técnico, envolvendo sua integração pedagógica de maneira adaptável e eficiente. Dessa forma, a formação docente na educação prisional deve considerar tanto a capacitação tecnológica quanto o desenvolvimento de práticas educativas que dialoguem com as realidades dos alunos, promovendo seu protagonismo e preparando-os para a reconstrução de suas trajetórias além dos muros da prisão.

5.3. Análise e Discussão da Avaliação do Material Didático e da Formação Continuada

A análise da avaliação do material didático e da formação continuada permite aprofundar a discussão sobre os recursos tecnológicos e a estrutura didático-pedagógica da Formação Continuada para Professores na Educação Prisional: Direitos Humanos e Práticas Pedagógicas Integradoras.

Os dados coletados indicam que a formação foi bem planejada e executada, gerando resultados amplamente positivos. Aproximadamente 70% dos participantes consideraram os horários adequados, enquanto mais de 60% aprovaram a duração das aulas. A plataforma Google Meet se mostrou eficiente, possibilitando uma

experiência satisfatória de interação e aprendizagem. Além disso, cerca de 90% dos respondentes indicaram que os materiais didáticos eram acessíveis e navegáveis, o que evidencia um planejamento estruturado para garantir a inclusão e a usabilidade dos recursos digitais.

Os achados sugerem que a estrutura didático-pedagógica e os recursos tecnológicos foram cuidadosamente planejados, proporcionando uma experiência formativa positiva e inclusiva. Esse resultado corrobora os estudos de Carvalho, Santos e Maldonado (2020), que destacam os desafios enfrentados pelos educadores no contexto prisional, tais como o sistema multisseriado, a limitação de materiais didáticos e, principalmente, a baixa autoestima das reeducandas. Esses fatores são agravados pela reclusão e pelo afastamento de seus vínculos familiares e sociais, tornando essencial que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos e promovam o fortalecimento emocional e a ressocialização das alunas.

Quanto ao planejamento e à relevância da formação, os participantes consideraram o cronograma bem estruturado, com objetivos claros e alinhados às suas expectativas. Esse alinhamento reforça a eficácia do planejamento, conforme demonstram Zabala (1998) e Arantes (2024), que discutem a importância das sequências didáticas como metodologias estruturadas para a organização progressiva e lógica do ensino. As sequências didáticas são compostas por etapas que vão desde a motivação inicial até a avaliação final, assegurando que o processo de aprendizagem seja sistemático e contextualizado (Arantes, 2024).

No contexto prisional, essa abordagem seria especialmente eficaz, pois permitiria que as alunas construíssem gradualmente seus conhecimentos, relacionando-os a suas experiências de vida e saberes prévios. Além disso, a utilização de *frameworks* como complemento das sequências didáticas demonstrou-se uma estratégia relevante, pois ofereceu uma estrutura adaptável às necessidades dos cursistas, garantindo que cada etapa do processo de aprendizagem contribuísse significativamente para a formação ofertada (Arantes, 2022; Arantes, 2024).

Enquanto à mudança de percepção de alguns profissionais que atuam na segurança, estes relataram transformações significativas em sua percepção sobre o valor da educação prisional, destacando impactos positivos tanto em sua prática profissional quanto em aspectos pessoais. Esses relatos evidenciam que a formação

não apenas beneficiou os docentes e as alunas, mas também sensibilizou outros agentes envolvidos no ambiente prisional, promovendo uma visão mais ampla sobre a função da educação como instrumento de ressocialização e reconstrução de trajetórias.

Sobre as propostas inovadoras e dinamização do conteúdo, como a valorização de atividades inovadoras e dinâmicas, como práticas lúdicas e metodologias interativas, demonstraram grande potencial motivacional. Os participantes destacaram o aumento do engajamento proporcionado por essas estratégias, que tornaram a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Esses achados reforçam a relevância das metodologias ativas, fundamentadas na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que defende que o aprendizado ocorre de maneira mais profunda quando novos conceitos são assimilados em relação aos conhecimentos prévios do aluno, promovendo a compreensão e a integração dos conteúdos (Moreira, 2011). No contexto prisional, onde muitas alunas possuem um histórico educacional fragmentado, essa abordagem se mostraria essencial para resgatar e fortalecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais relevante e adaptado à realidade intramuros (Duarte; Pereira, 2017; Lopes; Lima; Almeida, 2019; Jager *et al*., 2021; Moreira, 2023).

Além disso, Bacich e Moran (2017) afirmam que metodologias ativas favorecem uma educação alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação, preparando os alunos para a resolução de problemas reais e práticos. No ambiente prisional, essa estratégia adquiria um papel ainda mais significativo, pois permitiria que as alunas desenvolvessem autonomia, senso crítico e habilidades aplicáveis tanto no contexto acadêmico quanto em sua futura reinserção social.

A combinação de práticas inovadoras, tecnologias digitais e metodologias ativas, portanto, não apenas ampliaria o engajamento e a motivação das alunas intramuros, mas também fortaleceria o propósito da educação prisional como ferramenta de emancipação e transformação social.

A integração e troca de experiências, através das oportunidades de interação entre os cursistas foram amplamente valorizadas, evidenciando a importância de ambientes colaborativos onde profissionais possam compartilhar vivências e soluções pedagógicas. Esse aspecto ressalta que a formação de docentes para o ambiente prisional não deve se limitar a uma etapa inicial, mas sim incluir uma atualização

contínua, permitindo que o professor se adapte à dinâmica específica do cárcere e reforce os princípios dos direitos humanos e a valorização da dignidade dos educandos (UFT, 2020).

Essa necessidade de formação constante corrobora os achados de Carvalho *et al*. (2020), que destacam a importância de uma capacitação docente específica para a realidade prisional. Os professores enfrentam desafios tanto no acesso a materiais didáticos quanto na formação para lidar com as demandas emocionais e educacionais das detentas. Além disso, as autoras apontam que as limitações estruturais do sistema prisional, como a falta de acesso à internet, a escassez de equipamentos tecnológicos e a composição de turmas multisseriadas, exigem a adaptação de práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas.

Mais do que a adequação de metodologias de ensino, a formação contínua também envolve uma reflexão crítica sobre o papel do professor como agente de transformação social. A atuação docente no ambiente prisional apresenta desafios éticos e emocionais, que exigem do educador a capacidade de desenvolver estratégias para lidar com a vulnerabilidade dos alunos e promover um ambiente de respeito, empatia e estímulo à autonomia. Nesse sentido, Gonçalves e Kanaane (2021) apontam que uma educação voltada ao pensamento crítico e à construção da autonomia é fundamental para que as alunas privadas de liberdade possam reconstruir suas identidades e se preparar para a reintegração social.

Portanto, o compartilhamento de experiências entre professores e demais profissionais envolvidos na educação prisional não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece a resiliência dos docentes, permitindo que enfrentem os desafios institucionais de maneira mais eficaz e humanizada. Dessa forma, a formação continuada torna-se um eixo central na construção de um ensino prisional mais qualificado e significativo, alinhado aos princípios da educação como direito humano e instrumento de transformação social.

Enquanto a educação prisional crítica aponta para a necessidade de práticas mais modernas e inclusivas, os participantes destacaram a urgência de integrar novas metodologias que tornem o ensino prisional mais alinhado às demandas contemporâneas. Esse debate ressoa com os ensinamentos de Freire (2023a), que, ao defender a pedagogia crítica, enfatiza a educação como um processo emancipatório, capaz de conscientizar o educando sobre sua condição social e

histórica. Para Freire, a educação deve ser pautada pelo respeito à dignidade dos alunos e pela construção de uma consciência crítica que lhes permita compreender sua realidade e atuar sobre ela de maneira transformadora. Esse enfoque se mostra especialmente necessário no contexto prisional, onde a educação se configura como uma ferramenta fundamental para o resgate da cidadania e da autoestima, aspectos frequentemente negligenciados dentro do sistema carcerário.

Além disso, a necessidade de um ensino que fomente o pensamento crítico e a participação ativa dos educandos encontram respaldo no estudo de Carvalho *et al*. (2020), que analisou práticas pedagógicas no sistema prisional. As professoras entrevistadas enfatizaram a importância de metodologias que promovam não apenas o aprendizado de conteúdos formais, mas também a reflexão sobre a realidade social e as possibilidades de mudança. Para essas educadoras, a prática pedagógica no cárcere deve considerar a dignidade dos alunos e a educação deve servir como uma ponte para a reinserção social, reforçando a autoestima e a autonomia dos estudantes.

Dessa forma, a construção de uma educação prisional mais crítica e humanizada requer a implementação de estratégias pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam a autonomia intelectual e social dos alunos. Isso implica o uso de metodologias que estimulem a reflexão e a participação ativa, permitindo que os estudantes se tornem protagonistas do próprio aprendizado e desenvolvam ferramentas para a transformação de sua realidade. Esse processo não apenas favorece a ressocialização, mas também fortalece a ideia de que a educação prisional deve ser um direito assegurado e um instrumento de dignidade e cidadania.

Os participantes também ressaltaram a importância da mediação pedagógica eficiente, do domínio de conteúdo pelos formadores e do uso adequado de recursos didáticos, que foram apontados como diferenciais na qualidade da formação. A adequação do cronograma e a clareza na condução das atividades foram destacadas como fatores essenciais para o engajamento dos cursistas. Esses aspectos reforçam a necessidade de um planejamento bem estruturado, garantindo que os professores que atuam na educação prisional possam desenvolver estratégias eficazes para lidar com as demandas específicas desse ambiente.

O alto nível de participação e realização das atividades propositivas na formação foi um ponto amplamente evidenciado com a maioria dos cursistas afirmando que participaram ativamente das aulas e concluíram todas as tarefas propostas. Esse comprometimento é confirmado pelas respostas predominantes na categoria "Concordo Totalmente", evidenciando não apenas o interesse dos professores em aprimorar suas práticas pedagógicas, mas também o reconhecimento da importância da formação continuada no contexto da educação prisional. Esse envolvimento demonstra o potencial da formação para fortalecer a identidade profissional do educador prisional e proporcionar ferramentas pedagógicas mais eficazes.

A qualidade do conteúdo e da aprendizagem também recebeu avaliações positivas, com os cursistas destacando a relevância dos temas abordados e sua aplicabilidade no cotidiano educacional intramuros. A satisfação com a didática do professor e a conexão entre teoria e prática foram elementos centrais nas percepções dos participantes, reforçando a necessidade de que a educação prisional seja tratada não apenas como um direito fundamental, mas também como um instrumento de inclusão e transformação social.

Carvalho *et al*. (2020) apontam que, apesar dos avanços, a prática pedagógica no ambiente prisional ainda enfrenta desafios estruturais, como a ausência de suporte adequado e limitações de recursos. Esse cenário evidencia que o papel do professor nesse contexto extrapola o ensino técnico, exigindo dele uma atuação como mediador entre a legislação educacional e as particularidades do sistema prisional. Assim, o educador precisa desenvolver estratégias adaptadas às necessidades emocionais e sociais dos alunos, promovendo a ressocialização e a construção de uma consciência cidadã. Esse processo de ensino-aprendizagem requer um olhar sensível para as histórias de vida dos estudantes, possibilitando um aprendizado que vá além da transmissão de conteúdos formais e contribua para sua reinserção social e ressignificação pessoal.

Além disso, a diversidade dos recursos digitais empregados na formação foi um dos aspectos mais valorizados pelos cursistas, que reconheceram a importância dessas ferramentas na adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente prisional. Muitos relataram um aumento na motivação para explorar novas tecnologias aplicadas

ao ensino, destacando que o uso de plataformas interativas, vídeos educacionais e jogos digitais favoreceu um aprendizado mais dinâmico e envolvente.

O impacto positivo da integração das tecnologias digitais reforça a necessidade de capacitação contínua dos docentes para que possam explorar essas ferramentas de maneira eficaz. Conforme apontam Gonçalves e Kanaane (2021), o uso adequado das tecnologias possibilita ao professor transcender o papel tradicional de transmissor de conhecimento, tornando-se um facilitador do aprendizado e promovendo interações mais significativas entre educador e aluno. No contexto prisional, onde o acesso a materiais didáticos convencionais é limitado, essas ferramentas desempenham um papel crucial na democratização do ensino e na ampliação das oportunidades educacionais.

Além disso, Souza e Gomes (2022) destacam que os professores precisam estar preparados para lidar com alunos de diferentes gerações, compreendendo suas demandas tecnológicas e adaptando suas práticas para engajar estudantes com perfis diversos. A adequação das estratégias pedagógicas às necessidades dos educandos permite não apenas um ensino mais eficaz, mas também a construção de um ambiente de aprendizado mais colaborativo e motivador.

Os resultados da avaliação do curso indicam que os cursistas reconheceram o valor da formação continuada como um espaço de atualização profissional e troca de experiências. O reconhecimento da competência docente, a organização do cronograma e a efetividade dos instrumentos avaliativos utilizados demonstram que a formação atendeu às expectativas dos participantes, proporcionando conhecimentos aplicáveis à realidade da educação prisional.

Dessa forma, os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de investimentos contínuos na qualificação dos professores que atuam nesse contexto, garantindo que tenham acesso a metodologias inovadoras e a recursos tecnológicos que favoreçam um ensino mais humanizado e significativo. A educação prisional, quando conduzida de forma crítica e transformadora, tem o potencial de ressignificar trajetórias, contribuir para a reinserção social dos detentos e fortalecer os princípios dos direitos humanos no ambiente carcerário.

6. PUBLICAÇÕES E PREMIAÇÕES

6.1. Comunicações Orais

Além dos muros: O despertar do estudo com privadas de liberdade participantes da educação de jovens e adultos em uma penitenciária carioca. 3°Congresso Nacional de Educação. Julho, 2024.

Perfil das Privadas de Liberdade da EJA e a Formação Continuada dos Professores Prisionais: Estudo em uma Penitenciária do Rio De Janeiro. X CONEDU. Setembro, 2024.

Prison Education and Continuing Education: Analysis of the Profile of Women in Situations of Deprivation of Liberty. Congresso Internacional TechLing 2024. Outubro, 2024.

6.2. Premiações

Prêmio de Impacto Social na Educação Digital com a pesquisa Além dos muros: O despertar do estudo com privadas de liberdade participantes da educação de jovens e adultos em uma penitenciária carioca. No 3° Congresso Nacional de Educação. Julho, 2024.

Prêmio de melhor pesquisa do Mestrado em Tecnologias Digitais na Educação de 2024 da turma 15B. Colóquio UniCarioca. Dezembro, 2024.

7. CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou compreender o perfil sociodemográfico e educacional das mulheres privadas de liberdade que participam da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma penitenciária do Rio de Janeiro, bem como refletir sobre como esses dados podem contribuir para uma formação continuada de professores mais alinhada às necessidades desse público. A partir da análise realizada, foi possível constatar que a realidade educacional no sistema prisional feminino ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos adequados, metodologias pouco adaptadas às especificidades das alunas e uma formação docente que, muitas vezes, não contempla os princípios da educação humanizada e significativa.

O método adotado revelou-se pertinente para alcançar os objetivos propostos, permitindo um olhar mais aprofundado sobre as condições educacionais e as percepções das alunas. No entanto, algumas limitações foram identificadas, como o acesso restrito a determinados dados institucionais e a impossibilidade de acompanhar longitudinalmente o impacto da educação na vida dessas mulheres após o período de encarceramento. Tais limitações não comprometem os achados da pesquisa, mas reforçam a necessidade de novos estudos que possam expandir essas análises e aprofundar as reflexões iniciadas.

Dessa forma, reafirma-se a relevância deste estudo ao evidenciar que a formação continuada de professores voltada à educação prisional deve considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também sociais e emocionais, garantindo uma abordagem holística que favoreça a aprendizagem significativa das alunas. As descobertas aqui apresentadas reforçam a importância de políticas públicas mais estruturadas para a educação prisional, bem como o incentivo a práticas pedagógicas inovadoras, que integrem tecnologias digitais e metodologias ativas.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação do impacto de formações continuadas específicas para docentes da educação prisional, com ênfase na implementação de metodologias participativas e na utilização de recursos tecnológicos. Além disso, estudos longitudinais que acompanhem o percurso educacional e profissional das mulheres após a privação de liberdade podem

contribuir para uma compreensão mais ampla sobre o papel da educação na ressocialização e na redução da reincidência criminal.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa servir como subsídio para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes no contexto prisional, promovendo não apenas a formação acadêmica das alunas, mas também sua autonomia, autoestima e perspectivas de futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lia de Azevedo; GOMES, Ricardo Corrêa Processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, p. 444-455, jul. 2018.

ARANTES, Sheila. **Sequência didática**: fundamentos e inovações para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Saber Online, 2024.

ARANTES, Sheila. **Sequência Didática**: fundamentada na aprendizagem significativa como facilitadora no processo de alfabetização e letramento mediada pelas novas tecnologias digitais. Curitiba: Appris, 2022.

ARANTES, Sheila; MÓL, Antônio Carlos; CARVALHO, Paulo Vitor. Aprimorando a proficiência digital: Um framework inovador para a formação continuada de professores da educação básica. **H2D| Revista de Humanidades Digitais**, v. 5, 2023.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Rochana; NOGARO, Arnaldo; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. A aprendizagem no sistema prisional: o extracurricular. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 30, n. 2, abr./jun. 2023.

BECCARIA, Cesare. **De los delitos y de las penas**. Madri: Editorial Trotta, 2023.

BEVILAQUA, Ariadne Rolli; ISIDORIO, Sheila Cristhiane de Almeida; SILVA, Gisele Reinaldo da; DO ESPÍRITO SANTO, André Cotelli. Reforço na alfabetização e letramento de alunos: uma sequência didática com uso de tecnologias digitais. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 4, n. 8, p. 37-46, 2019.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. *In*: **Anais da X Conferência Internacional de TIC na Educação–Clallenges**, 2017 p. 1587-1602.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes Básicas da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais (Senappen). SENAPPEN lança Levantamento de Informações Penitenciárias referentes ao primeiro semestre de 2023. **MJSP**, 14º ciclo de coleta, jan./jun. 2023. Disponível em: www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semestre-de-2023. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 maio 2010.

BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional […]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2012.

BRUZZI, Demerval Guilarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Revista Polyphonía**, v. 27, n. 1, p. 475-483, 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Fundamentos para uma teoria jurídicas das políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2017.

CARDOSO, Gustavo; CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Portugal: Imprensa Nacional, 2005.

CARVALHO, Isabela Freitas de; TREVISO, Vanessa Cristina. A desigualdade social e suas implicações no sistema educacional brasileiro. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 7, n. 1, p. 126-139, 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CARVALHO, Osvaldo Ferreira de. As políticas públicas como concretização dos direitos sociais. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 6, n. 3, p. 773-794, set. 2019.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de; SANTOS, Jocyleia Santana dos. Histórias educativas do cárcere. **Mnemosine Revista**, v. 15, n. 1, jan./jun. 2024.

CARVALHO, Kely Rejane Souza dos Anjos de; SANTOS, Jocyleia Santana dos; MALDONADO, Daniela Patrícia Ado. Práticas docentes no ambiente prisional: entre a cela e a sala de aula. **Revista Teias**, v. 21, n. 61, p. 218-232, abr./jun. 2020.

CHATES, Tatiane. **A ciência no Brasil contemporâneo**: os desafios da popularização científica. São Paulo: Paco e Littera, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

COSTA, Joilma Cordeiro; MASSENA, Elisa Prestes. O trabalho docente e as experiências dos professores de Ciências dentro da realidade prisional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 10396-10396, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 157-178, 2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura Com Aspas e Outros Ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Manuela Ivone P. da. **Malhas que a reclusão tece**: questões de identidade numa prisão feminina. Lisboa: Gabinte de Estudos Juridico-Sociais, Centro de Estudos Judiciários (CEJ), 1994.

CUNHA, Manuela Ivone. Etnografias da prisão: novas direções. **Configurações - Revista Ciências Sociais**, n. 13, p. 47-68, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; NOGUEIRA, Maria Alice Prisão especial e diploma de ensino superior: uma aproximação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, p. 105-115, 2001.

DALLARI, Adilson Abreu. Controle compartilhado da administração da Justiça. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 7, n. 73, p. 01-17, 2005.

DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. *In*: ZENAIDE, Maria N. *et al*. **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: EdUFPB, 2008. p. 157-162. v. 2.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, Uberaba, v. 22, ed. 4, p. 345-352, 25 abr. 2018.

DUARTE, Ana Maria Tavares, PEREIRA, Cleyton Feitosa. A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Revista Interritórios**, v. 3, n. 5, 2017.

EDUARDO, Carlos Henrique. O desafio da educação no sistema prisional. **Revista FT**, v. 28, n.129, dez. 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/o-desafio-da-educacao-no-sistema-prisional/. Acesso em: 10 mar. 2024.

FACEIRA, Lobelia da Silva; DANTAS, Alice Vitória de Miranda; SANTOS, Maria Eduarda Pereira Silva; RABELLO, Clara Urathesânia Pimentel Frias. **"Cê vai sair dessa prisão, cê vai atrás desse diploma com a fúria da beleza do sol"**: A assistência educacional no âmbito da execução penal nas prisões do Rio de Janeiro. São José dos Pinhais: Seven Editora, 2023.

FAUSTO, Boris *et al*. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 1994.

FERNANDES, Camila. A força da ausência. A falta dos homens e do "Estado" na vida de mulheres moradoras de favela. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 206-230, 2021.

FERREIRA, Patrini Viero *et al*. **Vozes aprisionadas**: mulheres e sistema prisional nos romances-reportagens de Nana Queiroz e Drauzio Varella. 2022. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FONTOURA, Ivete de Oliveira; VAZ, Rafael Araldi. Mulheres negras, educação e as vulnerabilidades do cárcere: questões de gênero, raça e classe. **Professare**, v. 12, n. 3, p. e3292-e3292, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed, Rio de janeiro: Paz e Terra, 2023b.

GADOTTI, M. (Coord). **Educação e Sociedade**. Ano II. n. 6. São Paulo: Cortez, 1980.

GARCIA, Marta Fernandes *et al*. As tecnologias digitais interativas e a prática docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 78-87, 2011.

GÓES, Camila Bahia; CASSIANO, Glauber. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 107-118, maio/ago. 2020.

GONÇALVES, Adriana de Marchi; KANAANE, Roberto. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 13, n. 29, p. 256-265, jan./abr. 2021.

GONZALEZ, Gustavo Franco de Queiroz; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Gênero, Educação E Políticas Públicas Educacionais. Dossiê-Estudos de Gênero I. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, n. 25, mar./ago. 2024.

GRAÇA, Vânia; QUADROS-FLORES, Paula; RAMOS, Altina. O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. *In*: FERNÁNDEZ, C.; GARCÍA, B.; MIRANDA, M.; DELGADO, H. (Eds.), La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos. **Editorial DYKINSON**, Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto, p. 98-110, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.22/18877. Acesso em: 10 junho 2024.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. **A orientação educacional**: conflitos, paradigmas e alternativas para a escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin. (Org.) **A orientação educacional:** uma perspectiva contextualizada. (A prática dos orientadores educacionais). São Paulo: Cortez, 1994.

GUZZO, Raquel Souza Lobo.; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre educação**, Ibirité, v. 4, n. 2, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. *In*: HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 2000.

JAGER, Iamini Torres; OLIVEIRA, Velfe Hollandino; FERREIRA, Marcio Roberto Antunes; MELLO, André Luiz Silva Quem são elas e o que querem? Perfil de mulheres privadas de liberdade, alunas da Educação de Jovens e adultos de uma penitenciária carioca. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, 2021.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade**: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LAGE, Robson de Oliveira. **O papel do gestor de unidades escolares no sistema prisional do estado do Rio de Janeiro**: seleção e formação. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2014.

LEANDRO KARNAL. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). **YouTube**, 14 jul. 2016. Duração: 8:31. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JjZxODEOn3w. Acesso em: 31 out. 2024.

LEMOS, Vilma; PERAZZO, Priscila Ferreira; OLIVEIRA, Rebeca Nunes Guedes de. Educação e trabalho de mulheres negras: histórias de vida na interseccionalidade entre gênero e raça. **História Oral**, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Heccus, 2008.

LIKERT, Rensis. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, v. 140, p. 1-5, 1932.

LIMA, Cristiana Ana. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos**: um estudo de caso em duas instituições de Cariacica-ES. 2022. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Educação e Tecnologia) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2022.

LOPES, Maria Janaína Rabelo; LIMA, Nara Lucia Gomes; ALMEIDA, Danusa Mendes. Práticas educativas, memórias e oralidades. A EJA no sistema penitenciário: inclusão e ressocialização. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MACHADO, Aline Alvares; AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, e21034, 2021.

MARA, Thalita. **Os sujeitos egressos prisionais**: o retorno à liberdade e a (re) inserção social. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

MARTINS, Antônio Marco Ventura. Federação e caracterização na construção do estado no brasil: da independência à conciliação (1822-1853). **Nucleus**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 24, n. 9, p. 03–16, set./dez. 2019.

MELO, Ronaldo Silva. **A (im)possibilidade de ressocialização**: representações sociais da ressocialização por meio do estudo da população carcerária masculina no Estado do Rio de Janeiro. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MELO, André Luis; FLORÊNCIO, Patrícia Cavalcante de Sá; NOBRE, Roseanne de Sousa. Uma proposta lúdica e colaborativa para a aprendizagem significativa de matemática no 1º ano do ensino médio: uma abordagem transdisciplinar e inclusiva. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1–25, 2024. DOI: 10.26843/rencima.v15n1a07. Disponível em:

https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/4452. Acesso em: 28 maio. 2024.

MONTEIRO, Renata Lúcia de Souza Gaúna; SANTOS, Dayane Silva. A Utilização da Ferramenta Google Forms como Instrumento de Avaliação do Ensino na Escola Superior de Guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 27-38, 2019.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de janeiro: LTC, 2023.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação,** v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.
MOURA, F. A. A.; NUNES, A. K. F.; VASCONCELOS, C. A. Youtube: tessituras que perfazem a formação docente. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e16003, 2024. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16003. Acesso em: 28 maio. 2024.

MUSTO, Marcelo. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 de Karl Marx: dificuldades para publicação e interpretações críticas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 399-418, maio/ago. 2019.

NASCIMENTO, Jéssica Maria Torres *et al*. Ensino durante a pandemia: A utilização da plataforma Google meet nas aulas de Ciências Naturais em uma escola do Município de Parnaíba-PI. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, p. e221111436383-e221111436383, 2022.

NÓBREGA JÚNIOR, José Maria Pereira da. Segurança Pública e Democracia: suas conexões. **Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades**, n. 23, mar./ago. 2022.

NOVA ESCOLA. Mitos e verdades da Educação prisional. **YouTube**, 1º abr. 2014. Duração: 3:04. Disponível em: https://youtu.be/y5rRBhbeZJA?si=YgLhQQcnePzQznZD. Acesso em: 17 out. 2024.

OLIVEIRA, Suely Franco de. A educação prisional no Brasil: horizonte de perspectivas. **Revista Educação em Contexto**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2022.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUfscar, 2007.

PEREIRA, Leiva Custódio. **Educação e Prisão**: valor da escola para os jovens e adultos presos: realidade nacional evidenciada no centro de ressocialização de Cuiabá/MT. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

PORTUGAL, Carla Gomes dos Santos; ALMEIDA, Vanessa Gomes Kelly; ESTEVES-SOUZA, Andressa. A química em todos os sentidos: a utilização das ferramentas didáticas padlet e circuito sensorial no ensino de química: a contextualized approach to Chemistry Teaching. **Revista Ifes Ciência**, v. 10, n. 2, p. 01–19, 2024.

PRADO, Luiz Regis. **Curso de direito penal brasileiro - parte geral**. Londrina: Editora Thoth, 2000.

QUEIROZ, Amanda Maciel; GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Políticas de ressocialização no sistema prisional: situação atual, limitações e desafios. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros**, v. 11, n. 41, p. 216-228, 2020.

REGES, Luiz Carlos Moura; PEREIRA, Thiago de Oliveira, FREITAS, Joyce Claine Pereira, LIMA, Rommel Wladimir de; MORAIS, Ceres Germanna Braga. (Orgs.) **Ferramentas Google de Apoio Educacional**. Mossoró, Rio Grande do Norte: EDUERN, 2020.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

RIBEIRO JUNIOR, Euripedes Clementino. A história e a evolução do Direito Penal brasileiro. Conteúdo Jurídico, Brasília, DF, 16 nov. 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Danielle Ribeiro. O Uso do Mentimeter como Recurso de Aprendizagem em Tempos de Ensino Remoto. **Anais do Cintergeo**, Bahia, v. 3, n. 7, p. 122-127, 2021.

ROCHA, Nara Carolinede Oliveira; SPOSATO, Karina Batista **Mulheres no cárcere**: vulnerabilidade e política criminal desigual. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2020.

ROSEIRA, Ana Pereira. **A porta da prisão**: uma história dos meios de segurança e coerção penal na perspectiva dos guardas prisionais portugueses (1974-2014). 2018. Tese (Doutorado em Linguagens e Heterodoxias: História, Poética e Práticas Sociais) –Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

SANTOS, Cristina Marcelo dos. **Narrativas e memórias das escolas em prisões do Rio de Janeiro**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PAIVA, Adriana Borges de. O pensamento educacional de John Dewey. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 52, p. 76-91, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval.; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SENHORAS, E. M. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora LOLE, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Paula Constantino da; LIMA, Brenda Ferreira; SANTOS, Jussara Resende Costa. Educação Social: o sistema prisional e o processo de ressocialização dos presos. **Educação, Sociedade e meio Ambiente**: Práticas, Políticas e Inovação. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2021.

SILVA, Ana Paula Constatino da; LIMA, Brenda Ferreira; SANTOS, Jussara Resende Costa. Educação Social: o sistema prisional e o processo de ressocialização dos presos. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 13, p. 194-211, 2021.

SILVA, Nadieje Maria Soares da. **Concepções docentes sobre o lúdico como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. 2022. 262 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad Autónoma de Asunción, 2022.

SILVA, Susana Inês de Almeida. **Política nacional para mulheres presas**: governança da rede de políticas públicas para sua implementação. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

SILVEIRA NETO, Joaquim José da. **Educação nos domínios do sistema prisional brasileiro**: distopia da pacificação social, o preço da liberdade. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2022.

SINGH, Ravinder; AWASTHI, Soumya. Updated comparative analysis on vídeo conferencing platforms-zoom, Google meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings. **EasyChair Preprint**, n. 4026. p. 1-9, 2020.

SOUZA, Elaine Santana de; GOMES, Ingrid Carlos. As características das gerações na sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 7895-7909, jan. 2022.

SOUZA, Lívia Silva de. **Abordagens da condição feminina em práticas pedagógicas da educação formal em presídio feminino do Estado do Rio de Janeiro**. 2024. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 811-832, 2020.

SQUEFF, Tatiana Cardoso; SCHROEDER, Betina Barbacovi; BLANCO, Vinicius Just. Sistema Prisional e Direitos Humanos: a (in)suficiente responsabilização do estado brasileiro. (Prison System and Human Rights: a(n) (in)satisfactory international accountability of Brazil). **Revista Eletrônica de Direito Internacional**, Belo Horizonte, v. 15, p. 1-31, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EdUFAL, 2007.

TV FOZ LINHARES. Um olhar sobre a privação da liberdade. **YouTube**, 31 maio 2017. Duração: 3:18. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q0CTYR8ATxI. Acesso em: 31 out. 2024

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, ed. especial, p. e99220, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.992. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992. Acesso em: 30 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Anais da II Jornada de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos em Contextos de Privação e Restrição de Liberdade**, Tocantins, 2020.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira; OLIVEIRA, Cleide Pereira Oliveira. Direitos humanos, educação e desigualdade social no brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 19, 2020.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Construção da Memória da Cultura Escolar Prisional. *In*: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói, RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de setembro de 2012.

VILLELA, Fernando Lannes. Do direito à educação das pessoas em situação da privação de liberdade no Brasil. **PhD Scientific Review**, v. 2, n. 1, p. 56-75, 2022.

WORLD PRISON BRIEF (WPB). **Brazil**: World Prison Brief Data. Londres: Institute for Crime & Justice Policy Research, 2023. Disponível em: https://www.prisonstudies.org/country/brazil. Acesso em: 10 mar. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAFANI, Gelci Saffiotte; COLOMBANI, Fabiola; YAZAWA, Thaís. Reflexões sobre a construção do homem moral: Impacto e perspectivas para a psicologia da educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, p. e023011, 2023.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Colonização punitiva e totalitarismo financeiro**: a criminologia do ser-aqui. Rio de Janeiro: Da Vinci Livros, 2022.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Direito penal humano ou inumano? **Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión**, v. 3, n. 6, p. 27-47, 2015.

APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE) Alunas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS PARTICIPANTES DA COLETA DE DADOS DA PESQUISA PRELIMINAR.

Projeto de Pesquisa: **ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO.**

Prezada aluna, você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **"ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO"**, a ser realizada na escola Estadual Primeiro Tenente PM Hailton dos Santos. A justificativa da execução deste estudo é que este possa ser usado para contribuir para a melhoria da educação prisional no Brasil, com foco nas necessidades específicas de mulheres privadas de liberdade. Ao delinear o perfil sociodemográfico e educacional dessa população, espera-se fornecer subsídios para a formação continuada de professores, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz, que possa facilitar a reintegração social das alunas em situação de privação de liberdade. Deste modo, o estudo pretende realizar análises críticas de pontos positivos e negativos da metodologia ativa de ensino a ser desenvolvida, bem como a eficácia desta no processo de ensino-aprendizagem voltado para maior interesse e motivação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições prisionais.

Antes de assinar a autorização desta pesquisa o professor pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas e é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A participação não é obrigatória. O aluno e você têm o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Esta pesquisa tem por **objetivo,** apresentar um estudo sobre a conscientização de professores com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais. O convite à sua participação se deve à necessidade de se propor delinear um perfil sociodemográfico e educacional dessas alunas, esperando-se fornecer subsídios para uma formação continuada de professores para promover uma educação mais inclusiva e eficaz, que possa facilitar a reintegração social das alunas em situação de privação de liberdade. E metodologias inovadoras com tecnologias digitais para apoio ao planejamento com intenção pedagógica para a sala de aula.

A pesquisa adotará os seguintes **procedimentos**: você foi selecionada por amostragem por conveniência, a entrevista será realizada em um único dia, e com todas as alunas presentes nos turnos da manhã e tarde. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Você responderá uma pesquisa com formulário impresso, que será disponibilizado, com a finalidade delinear o perfil sociodemográfico e educacional dessa instituição de ensino, essas impressões servirão de subsídios para a formação continuada de professores, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz, que possa facilitar a reintegração social das alunas em situação de privação de liberdade.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador

Quanto aos **riscos**, cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta pesquisa, este poderá se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento que poderão ser gerados a partir da coleta de dados das falas das alunas. Portanto, se durante a aplicação de alguma atividade, algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão. Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação. A fim de minimizar os riscos, o pesquisador fará todo o esforço para que você se sinta à vontade e confortável para expressar seus sentimentos, desejos, falas e opiniões. Será Adotada uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. Utilizará linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento. Você será acompanhada e assistida pelo pesquisador ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante todas essas etapas, todo o esforço será feito pelo pesquisador para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais serão cuidadosamente minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da Unidade Escolar em questão. Além disso, o pesquisador orientará as alunas participantes quanto ao uso do questionário impresso, com a finalidade de minimizar quaisquer dificuldades que venham a surgir na utilização deste durante as rodas de conversa. No entanto, em qualquer momento, durante os encontros, se alguém afirmar ao pesquisador que está tendo dificuldades, em relação ao entendimento, ele poderá orientar as participantes quanto à dificuldade apresentada.

Esta pesquisa trará como **benefício,** para você e as demais participantes, como novos conhecimentos, trazendo novas possibilidades para suas aulas a partir análises críticas de pontos positivos e negativos da metodologia ativa de ensino a ser desenvolvida, bem como a eficácia desta no processo de ensino-aprendizagem voltado para maior interesse e motivação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições prisionais.

Sua participação no estudo não implicará custos adicionais. Você não terá nenhuma despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pelo pesquisador responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Assinando esse consentimento, você não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique. A participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participar dessa pesquisa, você deverá se sentir livre para desistir da pesquisa a qualquer momento do curso desta, sem que isso afete seu relacionamento futuro com esta instituição. O pesquisador também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para seu bem-estar.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Rubrica do participante	Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicada, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Marcio Roberto Antunes Ferreira, professor, DIESP, Praça Cristiano Otoni s/n° 5°andar, sala 537, Centro, Rio de Janeiro – RJ, CEP:20.221-250, e-mail: marcioraferreira@hotmail.com e telefone profissional (21)98119-7327, ou pelo institucional 2332-7763.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, das 10h às 12h e 14h às 16h.

É assegurado o completo sigilo da identidade da participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos. Todos os dados coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos, e após esse período, os mesmos serão excluídos permanentemente.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informada pelo pesquisador Marcio Roberto Antunes Ferreira, a respeito da pesquisa **"ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO"** Ficando clara para mim, qual é a minha participação na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo de meus dados individuais. Pude questionar o pesquisador sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado(a) de que o Termo de consentimento Livre e Esclarecido é um

procedimento exigido pelo Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi um exemplar assinado desse Termo e pelo presente concordo voluntariamente com minha participação na pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome da participante: _____ Assinatura:

_____

Nome do pesquisador: _____ Assinatura:
_____

APÊNDICE B – Questionário Preliminar das Alunas

Questionário Preliminar – Diagnose alunas EJA.

1. Identificação:

Ano do seu nascimento: _____.

Local de Residência Antes da privação de liberdade.
Local onde morava antes da privação de liberdade:
( ) Zona urbana
( ) Zona rural
( ) Periferia
( ) Comunidade ou favela
Outro: _____
(Classificar: Perfil de classe)

Etnia
Por favor, selecione a opção que melhor descreve sua etnia:
( ) Branca
( ) Preta
( ) Parda
( ) Amarela
( ) Indígena
( ) Prefiro não responder
( ) Outro: _____ (por favor, especifique)
(Classificar: Etnias)

Tipo de Moradia:
( ) Alugada
( ) Própria
( ) Cedida por terceiros
( ) Ocupação
( ) Institucional (ex.: abrigo, instituição de caridade)
Outro: _____
(Classificar: Tipo de moradia e perfil de classe)

Composição Familiar
Com quem morava antes da privação de liberdade?
( ) Sozinho(a)
( ) Pais
( ) Cônjuge/Parceiro(a)
( ) Filhos
( ) Outros familiares
( ) Amigos
( ) Instituição (ex.: abrigo, orfanato)
( ) Outro: _____

(Classificar: identificação familiar)

Estado Civil
( ) Solteiro(a)
( ) Casado(a)
( ) Em união estável
( ) Divorciado(a)
( ) Viúvo(a)
( ) Separado(a)
( ) Prefiro não dizer
(Classificar: identificação familiar)

Orientação Sexual
( ) Heterossexual
( ) Homossexual: ( ) Gay/ ( ) Lésbica
( ) Bissexual
( ) Assexual
( ) Prefiro não dizer
( ) Outro:_____
(Classificar: orientação sexual)

Histórico de Violência
( ) Não
( ) Sim, se sim, especifique o tipo de violência (opcional):
_____
(Classificar: Violência e categoria: possíveis tipos)

Necessidades de Reabilitação
Você possui alguma necessidade específica de reabilitação relacionada ao abuso de substâncias, como entorpecentes/drogas ou álcool?
( ) Não
( ) Sim, se sim, por favor, especifique:
( ) Abuso de álcool
( ) Abuso de drogas ilícitas
( ) Abuso de medicamentos controlados
( ) Outro: _____ (por favor, especifique)
(Classificar: utilização de drogas, categoria: os tipos de drogas)

Religião
Qual é a sua religião?
( ) Católica
( ) Evangélica
( ) Espírita
( ) Islâmica
( ) Judaica
( ) Budista
( ) Sem religião
( ) Prefiro não responder
Outro: _____ (por favor, especifique)
(Classificar: Representatividade religiosa)

Sua religião é respeitada na instituição prisional?
( ) Sim
( ) Não. Se não, de que forma você sente que sua religião não é respeitada?
_____
_____
_____
_____ (espaço para detalhar)
(Classificar e categorizar: Cultura institucional e representatividade religiosa)

Escolaridade
Último nível de escolaridade concluído:
( ) Não alfabetizado
( ) Ensino Fundamental incompleto
( ) Ensino Fundamental completo
( ) Ensino Médio incompleto
( ) Ensino Médio completo
( ) Ensino Superior incompleto
( ) Ensino Superior completo
( ) Pós-graduação (Mestrado, Doutorado, etc.)
Outro: _____ (por favor, especifique)
(Classificar: Grau de instrução, pois muitas não apresentam certificados a fim de se debruçar em falha de interligação entre secretarias)

Tipo de instituição do último nível de escolaridade concluído
( ) Pública
( ) Privada
(Classificar: serviço)

Situação Profissional
Você trabalhava antes da privação de liberdade?
( ) Sim
( ) Não
(Classificar: trabalho)

Renda mensal aproximada:
( ) Até 1 salário-mínimo
( ) De 1 a 2 salários-mínimos
( ) De 2 a 5 salários-mínimos
( ) Mais de 5 salários-mínimos
( ) Prefiro não dizer.
(Classificar: Renda per capta)

Histórico na Instituição Prisional
Mantém contato com familiares, amigos ou redes de apoio externo?
( ) Não
( ) Sim, se sim quem? _____
(Classificar: Opções e questões múltiplas: “Familiares”, “Amigos”, “Outros”)

Tem acesso ao parlatório?
( ) Não
( ) Sim, se sim explique: _____
(Resposta aberta, para detalhes específicos)
(Classificar e categorizar: respostas como “Restritivas de visitas”, “Falta de interesse”, etc.)

Motivo da perda de liberdade?
_____
(Resposta aberta, posteriormente classificar como “Crimes Patrimoniais”, “Crimes contra a Pessoa”, “Tráfico de drogas”, “Outros”).

Já esteve em privação de liberdade anteriormente?
( ) Não
( ) Sim, se sim, Quantas vezes? _____(Campo numérico)
(Classificar: vida pregressa)

Tempo de privação de liberdade atual: _____(Campo numérico para meses/anos)
(Classificar: medida de Tempo)

Por que cometeu a infração penal?_____
(Resposta aberta, classificar posteriormente: “Necessidade”, “Influência de terceiros”, “Outros motivos”)

Faria novamente?
( ) Não
( ) Sim, por quê? _____
(Resposta aberta, Classificar: análise qualitativa)

Você se sente culpada pela infração penal?
( ) Não
( ) Sim, por quê? _____
(Resposta aberta, para análise qualitativa) (Classificar: tipo culpa)

2. Saúde
Recebe itens de higiene pessoal?
( ) Não
( ) Sim, com que frequência?
( ) Diariamente
( ) Semanalmente
( ) Mensalmente
( ) Outra frequência_____
(Classificar: serviço e frequência)

Doenças que requerem medicação contínua:
( ) Não

( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Classificar: “Doenças crônicas", "Doenças psiquiátricas", "Nenhuma", "Outras". Permitir múltiplas escolhas)

Doenças sexualmente transmissíveis:
( ) Não
( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Classificar: DST’s)

Doenças que já necessitaram de medicação controlada:
( ) Não
( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Classificar: recebimento de medicação controlada)

Uso de medicamentos sem prescrição na instituição prisional:
( ) Não
( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Categorias como “Analgésicos”, “Suplementos”, “Outros”)

Histórico de envolvimento com drogas ou entorpecentes:
( ) Não
( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Categorias: "Álcool", “Cannabis”, “Cocaína”, “Outras drogas”)

3. Participação na Educação de Jovens e Adultos
Gosta de frequentar as aulas na instituição prisional?
( ) Não
( ) Sim, se sim, por quê?_____
(Classificar: anseio pessoal, diversas: "Aprendizado", "Ocupar o tempo", "Socialização", "Outro motivo")

O que a motiva a frequentar as aulas?

_____
(Classificar: “Obter diploma”, “Aprender algo novo”, “Recomendação”, “Outras”)

O que gostaria de encontrar na escola que não tem?

_____
(Classificar: anseios, e quais: “Mais livros”, “Cursos profissionalizantes”, “Atividades extracurriculares”, “Nada falta”, “Outros”)

Qual seu objetivo ao participar das aulas?
_____ (Classificar: anseios, e quais: “Melhoria de habilidades”, “Certificação”, “Preparação para o mercado de trabalho”, “Desenvolvimento pessoal”, “Outros”)

Já fez outros cursos na instituição prisional?
( ) Não
( ) Sim, se sim,
quais?_____
(Classificar: ofertas, e quais: “Artesanato”, “Informática”, “Línguas”, “Outros”)

Planos para após deixar a prisão:
_____
(Classificar: perspectivas, e quais: “Continuar estudos”, “Procurar emprego”, “Empreender”, "Outros")

4. Atividades na instituição prisional.
Condições na instituição prisional
(Avalie usando a escala de Likert de 1 a 5, onde 1 muito satisfatório e 5 para muito insatisfatório, para classificar, mensurar quantitativamente e facilitar a obtenção dos resultados estatísticos nos itens a seguir:)
Banho de sol: (1, 2, 3, 4, 5)
Atendimento médico: (1, 2, 3, 4, 5)
Atendimento psicológico ou psiquiátrico: (1, 2, 3, 4, 5)
Alimentação: (1, 2, 3, 4, 5)
Prática de atividades físicas: (1, 2, 3, 4, 5)

Assistência jurídica e defesa:
( ) Publico/Defensoria
( ) Particular/Advogado
(Categorizar: serviço)

Assistência social:
( ) Satisfatório
( ) Insatisfatório
( ) Não disponível
(Categorizar e classificar: serviço)

Pretensão ao cumprir a pena:
_____.
(Classificar: tipo “Reinserção social”, "Estudo", “Trabalho”, "Outros")

Participação em programas na instituição prisional:
_____.
(Classificar: tipos, “Educativos”, “Laborais”, “Religiosos”, “Outros”)

Casos de abuso, discriminação ou negligência:
( ) Não
( ) Sim, Se sim, explique brevemente:
_____.
(Classificar: ação e quais para análise qualitativa)

APÊNDICE C – Frameworks Das SDs

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ■ 2 ☐ 3 ☐

Autor(a) da SD: Marcio Ferreira	E-mail: marcioraferreira@hotmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Educação Prisional: Conhecimento, Prática e Reflexão.	
Conteúdo: Com o recurso das tecnologias digitais promover compreensão acerca da educação prisional no Brasil e no Estado do Rio de janeiro. Analisando os principais marcos históricos e políticas educacionais voltadas para o sistema prisional. Refletindo sobre o impacto da educação na ressocialização das privadas de liberdade.	
Tema: Educação prisional no Brasil e no Estado do Rio de janeiro.	

Locais que serão utilizados: ☐ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ■ **Online**

Objetivos esperados	Formar professores para atuarem de forma mais sensível e eficaz no contexto prisional. Estimular uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades dessa prática educativa prisional.

1ª **Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer)**
Tempo: 5 min.
Assim que terminar o período de inscrição para a formação continuada proposta via Google Forms, buscar pelos anseios dos cursistas e relatar como primeira atividade de boas-vindas, identificando-os pelos seus respectivos nomes e os convidando para essa trajetória especial.
Essa sequência didática está sendo estruturada na construção progressiva lógica para dialogar e refletir sobre a educação prisional no Brasil, e no estado Rio de Janeiro, sendo abarcada por tecnologia digital, para formação continuada de professores que lecionam e que anseiam por lecionar em escolas prisionais cariocas.

2° Etapa: Mobilização e Motivação: Boas-vindas aos cursistas, e breve apresentação dos inscritos para a formação continuado em educação prisional, objetivando a descontração /quebrar o gelo e motivar a participação no curso.
Apresentação do tema por meio de um vídeo encontrado na ferramenta YouTube “Mitos e verdades da educação prisional” (03:05), ou texto introdutório que destaque a importância da educação prisional.
Linha histórica – Padlet.
Discussão em grupo sobre experiências prévias já vividas ou ansiadas com a educação prisional.

3°Etapa: Apresentar os desafios encontrados dentro das unidades prisionais para o exercício do ofício de educador. Abordando a história da educação prisional no Brasil e

<table>
<tr><td colspan="2">em específico, no Rio de Janeiro, destacando períodos importantes e políticas educacionais implementadas. Utilização da ferramenta do WordWall para um jogo online chamado de forca, onde serão adicionadas palavras relacionadas a educação prisional, fornecendo para cada palavra uma dica que define o contexto apresentado e abordado – https://wordwall.net/play/72793/105/812

4° Etapa: Utilização da ferramenta Padlet para provocar os cursistas, a pensar de forma reflexiva como pode ser o dia a dia dentro das unidades prisionais e convidá-los a pensar empaticamente na passagem das privadas de liberdade pela instituição de acordo com o exposto na etapa 2 (Técnica de brainstorming) - https://padlet.com/marcioraferreira/adicione-aqui-o-seu-t-pico-de-brainstorming-qv3ncdez1ziu70wo.

5°Etapa: Avaliação da participação nas atividades em grupo e nos debates. A avaliação desse dia de sequência didática será realizada através de uma atividade lúdica conduzida por uma atividade na plataforma Kahoot: https://create.kahoot.it/details/3265792b-adb4-4063-9134-6ac6f6ddf1be</td></tr>
<tr><td>2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar)
Tempo: 40 min.</td><td>1° Momento:
Através das respostas prévias dos cursistas no período de inscrição na plataforma Google Forms: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc-nqvNi0g5xyq1u5VhDTHN7UU7i4RJo6GoXL7Q0CCZCJwJCA/viewform?usp=sf_link para a questão dos respectivos anseios para esta formação de professores, estabelecer e correlacionar estes anseios. Iniciar o curso através de um ambiente mais descontraído. Adentrando a questão o que esperam, veem ou entendem o sistema prisional.

2°Momento:
Utilizar um vídeo para introduzir o contexto da situação atual da carcerária brasileira, título: Mitos e verdades da educação prisional (03:05): https://youtu.be/y5rRBhbeZJA?si=YgLhQQcnePzQznZD


Linha do Tempo: Evolução do Sistema Prisional Brasileiro e no RJ
3°Momento:
Contextualizar o sistema prisional e a sua trajetória evolutiva no Brasil.
https://padlet.com/marcioraferreira/linha-do-tempo-evolu-o-do-sistema-prisional-brasileiro-e-no--mhn9w6tlpzl3mi5f</td></tr>
</table>

3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais.
(Recursos/Estratégias) Tempo: 20 min.



Wordwall – com o jogo da forca, com dez palavras e suas respectivas dicas sobre educação prisional e uma ancoragem para os demais dias de SD.
Em:

https://wordwall.net/play/72793/105/812

DIREITOS HUMANOS	**NORMATIVA QUE PROTEGE O SER HUMANO PELO SIMPLES FATO DE SER.**
IGUALDADE DE DIREITOS	**O QUE TODOS NÓS ANSIAMOS EM UM BRASIL IGUALITÁRIO.**
CÓDIGO PENAL	**NORMA QUE REGE CONDUTAS PROIBIDAS E SUAS PENAS.**
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	**PENALIDADE POR VIOLAR A PAZ SOCIAL.**
INSTITUIÇÃO PRISIONAL	**LOCAL ONDE SE ALOJA AS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.**
VULNERABILIDADE SOCIAL	**SITUAÇÃO EM QUE PESSOAS SE ENCONTRAM EM LATENTE DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES.**
RESSOCIALIZAÇÃO	**O QUE SE ESPERA ATINGIR COMO RESULTADO DA RECLUSÃO SOCIAL.**
EDUCAÇÃO PRISIONAL	**FORMA DE CONTINUIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÃO PRISIONAL.**
LIBERDADE	**CONDIÇÃO DO INDIVÍDUO QUE POSSUI O DIREITO DE FAZER ESCOLHAS AUTONOMAMENTE.**
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	**UM PROCESSO EDUCACIONAL POR ANCORAGEM DE CONHECIMENTO PRÉVIOS.**

4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets. Tempo: 20 min.

Utilização da ferramenta Padlet – Pensar de forma reflexiva como pode ser o dia a dia dentro das unidades prisionais e convidá-los a pensar empaticamente na passagem das privadas de liberdade pela instituição – https://padlet.com/marcioraferreira/adicione-aqui-o-seu-t-pico-de-brainstorming-qv3ncdez1ziu70wo

5º **Avaliação**: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximo se possível com algum recurso tecnológico.
O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu. Tempo: 10 min.

 1º dia da SD: Jogo para avaliação	A avaliação desse dia de sequência didática será realizada através de uma atividade lúdica conduzida por uma atividade na plataforma Kahoot: https://create.kahoot.it/details/3265792b-adb4-4063-9134-6ac6f6ddf1be
Recursos Digitais	Computador/celular/tablet, Google Meet ou Zoom Meet, Google forms, Youtube, Padlet, Kahoot e Wordwall.
Recursos Analógicos utilizados	Folha ou caderno para anotações, caneta, lápis e borracha.
Atividades para o Caderno Digital se houver.	Sugestão de leitura o artigo dissertação sobre educação prisional, Quem são elas e o que querem? Perfil de mulheres privadas de liberdade, alunas da Educação de Jovens e Adultos de uma penitenciária carioca, através do link: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/7108/47967673
Observações: Tutorias para as ferramentas digitais utilizadas: Google Meet: https://youtu.be/RRp4d7aAIZE?si=PRN7x62bM3jyQy_y Zoom Meet: https://youtu.be/y-OR3AlOtX0?si=eUKBqfx3hSb5eKqr Google Forms: https://youtu.be/VoxVe69EqDs Youtube: https://youtu.be/zyUDQdceZpo?si=jomegSSOI6WFKqXa Padlet: https://youtu.be/OJjOJ7rvO4s?si=eLGMbyxlAxRGTV1G Kahoot: https://youtu.be/I8P_M-VQrTU Wordwall: https://youtu.be/tkP8r7ecDos?si=9RL2X3LQpJoFJTfI	

Dia: 1 ☐ 2 ■ 3 ☐

Autor(a) da SD: Marcio Ferreira	E-mail: marcioraferreira@hotmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Educação Prisional: Conhecimento, Prática e Reflexão.	
Conteúdo: Com o recurso das tecnologias digitais promover compreensão acerca da educação prisional no Brasil e no Estado do Rio de janeiro. Apresentar, analisar e debater a formação humana e políticas educacionais voltadas para o sistema prisional. Refletindo sobre o impacto da educação na ressocialização das privadas de liberdade.	
Tema: Formação Humana na educação prisional no Estado do Rio de janeiro.	

Locais que serão utilizados: ☐ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ■ **Online**

Objetivos esperados	Refletir sobre o papel da educação na promoção do desenvolvimento pessoal e social na vida das privadas de liberdade. Proporcionar estratégias para promover a formação humana das alunas de todas as gerações que se encontram em privação de liberdade.

1ª **Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer)**
Tempo: 10min.
Essa sequência didática está sendo estruturada na construção progressiva da lógica para dialogar e refletir sobre a formação humana e educação prisional no estado Rio de Janeiro, sendo abarcada por tecnologia digital, para formação continuada de professores que lecionam e que anseiam por lecionar em escolas prisionais cariocas.

2° Etapa: Mobilização e Motivação: Será dividida em 4 momentos:
1° Momento:
Boas-vindas aos cursistas para o segundo dia de formação continuada, e breve resgaste do assunto abordado na aula anterior, para servir de ancoragem para a SD desta aula. Será apresentado uma técnica de brainstorming para formação de nuvem de palavras, sobre o que entendem e anseiam por formação humana no contexto prisional? Ferramenta utilizada será o Mentimeter: https://www.menti.com/alwvibiu13v2

2°Momento:
Utilizar a ferramenta Mentimeter para iniciar a apresentação breve sobre formação humana e a educação de forma geral, na abordagem das principais referências filosóficas: Skinner, Piaget e Vygotsky. E posteriormente, apresentar e estruturar o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel.

3°Momento:
Iniciar com o vídeo na plataforma Youtube sobre: **Baby Boomers, Geração X, Geração Y (Millennials) e Geração Z: Qual das Gerações é a Sua?**
Iniciar com a caracterização das gerações presentes na formação continuada através da ferramenta Mentimeter https://www.menti.com/albhq2mg1tts e pode acessar pelo QrCode, posteriormente, continuar na plataforma para contextualizar, caracterizar, classificar e definir as gerações: Baby Boomers, Geração X, Geração Y (Millennials), Geração Z e Alpha.

4°Momento:
Aproveitando o contexto, também será utilizado o Mentimeter: https://www.menti.com/alm4pc23stth para explicitar a necessidade de uma avaliação diagnostica (conceituação) para a aprendizagem significativa (conhecer o seu aluno e turma) e para o trabalho com as características de cada geração.

3°Etapa: Apresentar os desafios encontrados dentro das unidades prisionais como adultos analfabetos, ressocialização, dificuldade de concentração pelo uso de substâncias ilícitas, a ausência de uma figura parental ou familiar. E com base no conceito de aprendizagem significativa, os professores serão separados por grupos para cada geração, logo serão quatro grupos, que terão que fazer uma proposta de atividade para o seu grupo geracional atribuído, pautado nas habilidades necessárias para trabalhar com a aprendizagem significativa no ensino prisional. Será utilizado um recurso na plataforma Meet para estruturar e separar os cursistas em grupos e a atividade será proposta no Padlet: https://padlet.com/marcioraferreira/apresentar-os-desafios-encontrados-dentro-das-unidades-prisi-o5ago1oaojvnqug2.

4°Etapa: Será dividida em 2 momentos:
1°Momento:

<table>
<tr><td colspan="2">Pela ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/alsdqm1igkmu
Contextualizar e caracterizar a geração Alpha, seguindo o mesmo molde da etapa anterior.

2°Momento:
Será proposto pelo responsável pela SD uma atividade na ferramenta Learning: https://learningapps.org/display?v=pd5pkvfja24 para a formação e caracterização da geração Alpha com base na proposta da aprendizagem significativa. Lembrando, que ainda estão com cerca de 12 anos de idade com aporte das tecnologias digitais.

5°Etapa: Priorizando o lúdico, foi elaborado para essa SD um Quizz de perguntas e afirmativas no Kahoot para que os cursistas se divirtam e coloquem em prática o conteúdo abordado para este segundo dia de formação continuada.</td></tr>
<tr><td>2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar)
Tempo: 40min</td><td>1° Momento:
Ferramenta, Mentimeter: https://www.menti.com/alwvibiu13v2 ou usam o código do Mentimeter para responder a questão sobre como entendem a formação humana no contexto atual prisional.

2° Momento:
Realizar a apresentação através do Mentimeter: https://www.menti.com/alsruv343wvu
Falar brevemente sobre formação humana e a educação de forma geral, rápida abordagem dos principais Pensadores do Século XX:

Skinner – Aprimora a ideia do Behaviorismo para o behaviorismo radical (raiz); Comportamento humano partindo da experiência controlada; Espaço/tempo/lugar.
Só trabalhava com variáveis controláveis;
O problema é a teoria vir antes da prática.

Piaget – Aprendizagem por movimento (adaptação), estágios, esquemas; Método Clínico;
Adaptação= Assimilação/Acomodação (equilibração/desequilibração).

Vygostsky – Cultura e linguagem (discurso); Professor – Zona proximal e Suporte - (escuta ativa) – aluno;
A cultura, a linguagem e a relação professor/aluno possuem a mesma equivalência;
Educação é sempre política, você reproduz culturalmente onde foi ou é inserido socialmente.

Aprendizagem significativa de David Ausubel:
Surgiu na década de 1960 – desenvolveu e elaborou suas ideias ao longo dessa década, culminando na publicação de seu trabalho seminal “Psicologia Educativa: Um Ponto de Vista Cognitivo” em 1968.
Conceito: Ocorre quando novas informações são relacionadas de forma substantiva com o conhecimento prévio do aprendiz, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura. O que são subsunçores e conhecimento em ancoragem...

Existem dois tipos principais de aprendizagem de acordo com Ausubel:
Aprendizagem Mecânica: envolve a memorização de informações sem necessariamente entender seu significado ou contexto. Esse tipo de aprendizagem tende a ser superficial e de curto prazo.
Aprendizagem Significativa: ocorre quando o novo material é integrado de</td></tr>
</table>

	forma lógica e relevante ao conhecimento prévio do aluno. Isso pode acontecer quando o aluno estabelece conexões entre o novo material e conceitos já familiares, ou quando o novo material é relevante para resolver problemas ou satisfazer necessidades pessoais. Para facilitar a aprendizagem significativa, enfatiza-se a importância de uma organização clara do material de ensino, a criação de analogias e exemplos relevantes, e a promoção de atividades que incentivem os alunos a relacionarem o novo material ao que já sabem. Correlacionando ao ambiente prisional. 3°Momento: Utilizar um vídeo para introduzir o contexto gerações e suas classificações, título: **Baby Boomers, Geração X, Geração Y (Millennials) e Geração Z: Qual das Gerações é a Sua? - Veja Hoje** (06:42): https://youtu.be/uTXyh1-LNlk?si=46T5n5gNQih5SmNb Utilizar a ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/albhq2mg1tts para contextualizar e caracterizar as gerações Baby boomers, geração X, geração Y e geração Z: ***Baby Boomers:*** Nascidos entre 1940-1960. *O que viram:* Guerra do Vietnã; Explosão do rock in roll; Surgimento da TV a cores. *Características:* Leais e comprometidos; idealistas; competitivos, contestadores e focados em resultados; Dificuldade com perda de status e ou poder; Liderar significa comando e controle; Aprenderam a lidar com os avanços tecnológicos, mas de uma forma mais gerencial do que aplicada à mudança de hábitos. *Como aprendem:* Possuem raciocínio linear, ou seja, focam na aprendizagem com início, meio e fim, como fosse a leitura de um livro; Preferem ler e seguir programas de ensino tradicionais; dão grande importância ao treinamento, principalmente relacionado a tecnologias. Palavra-Chave: Otimismo. Motivação: dinheiro, título e reconhecimento. Valor: Sucesso O que fazer: Ofereça autoridade, flexibilidade e respeito. ***Geração X:*** Nascidos entre 1961-1980. *O que viram:* Golpe militar de 1964; Neil Armstrong pisar na lua; Surgimento do computador pessoal, internet, celular e e-mail. *Características:* Ecléticos, autoconfiantes, céticos, desconfiados das instituições; Um pouco resistentes a mudanças; Valorizam a estabilidade; Buscam ascensão profissional e equilíbrio em suas decisões; Entusiasmados, independentes, empreendedores; Não gostam de supervisão acirrada; Não são nativos digitais, mas são experientes e dedicados. *Como aprendem:* Adaptam-se rapidamente às tecnologias; Utilizam recursos tecnológicos, mas prezam pelo consumo de informação de uma forma híbrida (online e offline); Valorizam a flexibilidade e a aprendizagem colaborativa, com a partilha de conteúdos e o envolvimento das pessoas por meio de comentários. Palavra-Chave: Ceticismo Motivação: Liberdade Valor: Tempo O que fazer: Feedback rápido; valorize resultados; incentive o aprendizado enquanto desenvolvem novos projetos. ***Geração Y (Millennials):*** Nascidos entre 1981-1995. *O que viram:* O maior desastre atômico do mundo Chernobyl; Queda do muro

	de Berlim; Motorola Micro TAC – primeiro celular com flip; Popularização da internet. *Características:* São autônomos, tem múltiplas carreiras e grande potencial inovador; acreditam no trabalho em equipe, são informais e imediatistas; Fascinados por desafios, mas querem fazer tudo do seu próprio jeito; Tem mais facilidade para assumir riscos, mas buscam recompensas tangíveis; Alta capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, sem perder o foco; cresceram com os recursos tecnológicos à disposição; Estão sempre conectados, mas não renunciam à comunicação ao vivo; Grande preparo intelectual e acadêmico. *Como aprendem:* Acostumados com o grande fluxo de informações; Consomem informações com facilidade e rapidez; Gostam de aprender informalmente; São multitarefa e raciocínio linear; Gostam de conteúdos curtos e objetivos. Palavra-Chave: Estrutura Motivação: Trabalho com significado Valor: Individualidade O que fazer: Ofereça trabalhos que ultrapassem seus limites. ***Geração Z (Centennials):*** Nascidos entre 1996-2010. *O que viram:* Atentado terrorista ao Word Trade Center em EUA; A internet ficou mobile; Realidade virtual e aumentada se popularizando. *Características:* São realistas, competitivos, independentes, questionadores, bem-informados; valorizam a consciência coletiva; acham natural a velocidade da informação; Sentem necessidade de expor suas opiniões; Arriscam. Valorizam muito a inovação, a novidade e as ações criativas; Concentram-se pouco na mesma ocupação; Dificuldade de se relacionar. Impacientes; São considerados “mobile and social media natives”; Preocupam-se com o ecossistema, com a sustentabilidade e com os recursos naturais. *Como aprendem:* Consomem informação principalmente via smartphones e tem preferência por conteúdos em vídeos (curtos), fotos e jogos; Aprendem de múltiplas maneiras, são multifocais e convergem em diferentes plataformas; Possuem raciocínio não-linear; Preferem consumir informação em pequenas doses. Os cérebros dessa geração processam informações cada vez mais rápido. Palavra-Chave: Zapear Motivação: Novidade Valor: Dinamismo e Criatividade O que fazer: Demostre coerência entre discurso e atitude. 4° Momento: Utilizar a ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/alm4pc23stth para a técnica “brainstornning”, o que os cursistas entendem sobre: **Para que serve a avaliação diagnóstica na aprendizagem significativa?**
3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias) **Tempo: 20min**	 Apresentar os desafios encontrados dentro das unidades prisionais par... 1° Momento: Apresentar os desafios encontrados dentro das unidades prisionais cariocas, como adultos analfabetos, ressocialização, dificuldade de concentração pelo uso de substâncias ilícitas, a ausência de uma figura

	parental ou familiar. E com base no conceito de aprendizagem significativa, os professores serão separados por grupos para cada geração, logo serão quatro grupos, que terão que fazer uma proposta de atividade para o seu grupo geracional, pautado nas habilidades necessárias para a aprendizagem significativa. Para o ensino prisional. Será utilizado um recurso na plataforma Meet ou zoom para estruturar os grupos e a atividade será proposta no Padlet: https://completam/marcioraferreira/apresentar-os-desafios-encontrados-dentro-das-unidades-prisi-o5ago1oaojvnqug2.
4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets. Tempo: 15min	1° Momento: Pela ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/alsdqm1igkmu Contextualizar e caracterizar a geração Alpha: ***Alpha:*** Nascidos entre depois de 2010. *O que viram:* Em pleno desenvolvimento *Características:* Ativos; Independentes; Espontaneidade e autonomia; Poder de adaptação muito acelerado; interagem com a tecnologia desde o nascimento; movidos pelos estímulos sensoriais; Hiperestimulados. *Como aprendem:* Consomem informação em diversos canais, como on demand, vídeos, realidade virtual e aumentada, jogos etc.; A forma de aprendizado é mais horizontal; prezam por um ensino personalizado, feito sob medida; Apesar de ser geração com mais acesso a novas tecnologias do que as anteriores, gostam da educação híbrida (online e offline), que coloque em prática situação do cotidiano; possuem raciocínio não linear. Palavra-Chave: Independência Motivação: Personalização Valor: Verdade e Atenção O que fazer: Ame. Fale a verdade. Valorize as boas atitudes. Crianças da Geração Digital: Querem atenção e interação com o professor; Tem voz ativa; Tem excesso de informações; Negociam valores (“o que é melhor para mim?”); Famílias sem padrão definido; Não há senso de absoluto. Tudo é relativo; Escola e Tv educam; Colegas ditam valores a seguir; Não há padrão de comportamento – Há diversidade e pluralidade; Confunde o mundo real com o virtual. 2° Momento: Ferramenta Learning:  https://learningapps.org/display?v=pd5pkvfja24 Será proposto pelo responsável pela SD uma atividade para a formação e caracterização da geração Alpha com base na proposta da aprendizagem significativa. Lembrando, que ainda estão com cerca de 12 anos de

	idade com aporte das tecnologias digitais.

5ª Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos se possível com algum recurso tecnológico.
O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu. **Tempo: 10min**



Utilizando a ferramenta Kahoot: https://create.kahoot.it/share/conheca-seus-colegas-de-ensino-superior/191a2da6-ad2a-41b7-8e43-e59495d2aa36
Priorizando o lúdico, foi elaborado para essa SD um Quizz de perguntas e afirmativas para que os cursistas se divirtam e coloquem em prática o conteúdo que será apresentado na formação.

Segundo dia de SD: Quizz Avaliação

Tipo:	Perguntas e ou afirmativas:	Respostas:
1° Slide:	Convite para brincar;	
2° Quizz:	É uma característica de Skinner:	Só trabalhava com variáveis controláveis.
3°Verdadeiro ou falso:	Tipos principais de aprendizagem de acordo com Ausubel: Mecânica e Significativa.	Verdadeiro.
4°Quizz:	A memorização de informações sem necessariamente entender seu significado ou contexto:	Aprendizagem Mecânica.
5°Verdadeiro ou falso:	Aprendizagem Significativa: o novo material é integrado de forma lógica e relevante ao conhecimento prévio do aluno.	Verdadeiro.
6°Quizz:	Conhecimento prévio, os elementos subsunçores e os conhecimentos ocorrem de forma ancorada, assim...	Promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.
7°Verdadeiro ou falso:	*Geração X*: Feedback rápido; valorize z\resultados; Incentive o aprendizado enquanto desenvolvem novos projetos.	Verdadeiro.
8°Quizz:	*Baby Boomers, são características:*	Competitivos, contestadores e focados em resultados.
9°Verdadeiro ou falso:	*Geração Y (Millennials), O que viram:* Motorola Micro TAC – primeiro celular	Verdadeiro.

	com flip.	
10°Quizz:	*São Geração Z (Centennials) os:*	Nascidos entre 1996-2010.
11°Quizz:	Normativa que protege o ser humano pelo simples fato de ser:	Direitos Humanos
12°Slide:	Agradecimentos pelo fim do segundo dia de formação continuada.	

Recursos Digitais	Computador/celular/tablet, Google Meet ou Zoom Meet, Mentimeter, Youtube, Padlet, LearningApps e Kahoot.
Recursos Analógicos utilizados	Folha ou caderno para anotações, caneta, lápis e borracha.
Atividades para o Caderno Digital se houver.	Não há caderno digital para esse dia de SD, porém, fica como sugestão de leituras de livro e artigos sobre: **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. De Marco Antônio Moreira.**
Observações: Tutorias para as ferramentas digitais utilizadas: Google Meet: https://youtu.be/RRp4d7aAIZE?si=PRN7x62bM3jyQy_y Zoom Meet: https://youtu.be/y-OR3AlOtX0?si=eUKBqfx3hSb5eKqr Mentimeter: https://youtu.be/m2oPKbhDi54?si=shFuMIKFSy8VIZaR Youtube: https://youtu.be/zyUDQdceZpo?si=jomegSSOI6WFKqXa Padlet: https://youtu.be/OJjOJ7rvO4s?si=eLGMbyxlAxRGTV1G LearningApps: https://youtu.be/8QjHyHvSUMI?si=yk3eHJ1bfz-yzaKF Kahoot: https://youtu.be/I8P_M-VQrTU	

Dia: 1 ☐ 2 ☐ 3 ■

Autor(a) da SD: Marcio Ferreira	E-mail: marcioraferreira@hotmail.com
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático: Educação Prisional: Conhecimento, Prática e Reflexão.	
Conteúdo: Com o recurso das tecnologias digitais promover compreensão acerca da educação prisional no Brasil e no Estado do Rio de janeiro. Analisar e debater os Direitos Humanos na formação humana e nas políticas educacionais voltadas para o sistema prisional. Refletindo sobre o impacto da educação na ressocialização das privadas de liberdade.	
Tema: Legislações e ações pedagógicas na Educação prisional.	

Locais que serão utilizados: ☐ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ■ **Online**

Objetivos esperados	Compreender os desafios e possibilidades da formação humana dentro do ambiente de privação de liberdade. Refletir sobre os desafios enfrentados pelas privadas de liberdade no acesso e garantia de seus direitos. Promover a conscientização e o respeito aos direitos humanos no ambiente prisional.

1ª **Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer)**

Tempo:10min.

Neste último dia de sequência didática, foi abordado a partir da construção progressiva da ideia sobre histórico e formação dentro do contexto prisional, para dialogar e refletir agora sobre os direitos humanos universais e nacionais, regidos por leis e como estes se relacionam com a educação prisional no estado Rio de Janeiro, sendo abarcada por tecnologia digital, para formação continuada de professores que lecionam e que anseiam por lecionar em escolas prisionais cariocas.

2° Etapa: Mobilização e Motivação: Será dividida em 2 fases:

1°Fase: Cenário Internacional dos Direitos Humanos.

1°Momento:

Para estabelecer um parâmetro para início do contexto, através da ferramenta Mentimeter será apresentado um Brainstorming sobre: O que vocês entendem por Direitos Humanos?

2°Momento:

Pela ferramenta Youtube, para começar na construção da estrutura sobre os Direitos Humanos: **LEANDRO KARNAL – Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (8:31)**: https://youtu.be/JjZxODEOn3w?si=LGY1EXd1pA8tbWQ5

3°Momento:

Utilizando a ferramenta google slides: https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing abordagem dos conceitos e estruturas sobre os direitos humanos.

2°Fase: Cenário Nacional dos Direitos Humanos.

1°Momento:

Através da ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/alom669bnpc9 realizar um brainstorming sobre: **O que devemos esperar dos Direitos Humanos nas escolas prisionais?**

2°Momento:

Através da ferramenta YouTube, apresentar um vídeo para iniciar a construção da estrutura sobre os Direitos Humanos nas escolas prisionais: Um olhar sobre a privação da liberdade (3:18): https://youtu.be/Q0CTYR8ATxI?si=3mrl7kj65gVh8TS7

3°Momento:

Utilizando a ferramenta google slides:
https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing

Apresentar: Constituição Federal Brasileira (1988); Legislação Brasileira; Educação Prisional; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ações Pedagógicas (Paulo Freire).

3°Etapa: Através da ferramenta Wordwall, uma atividade de caça-palavras para consolidar as informações apresentadas e relembradas aqui nesta etapa: https://wordwall.net/play/73533/723/951

4°Etapa: Com a ferramenta Padlet: https://padlet.com/marcioraferreira/3-dia-de-sd-etapa-4-6sgsz7rxv7lj76v – Pensar de forma reflexiva sobre afirmativa: “a prisão é uma instituição social que tem o papel de garantir a manutenção do controle e da ordem social, não cumprindo a proposta funcionalista de ressocialização, reinserção e recuperação do sujeito, que cometeu um delito”. Responda à questão: Qual seria o papel da escola prisional (intramuros) neste cenário?

5°Etapa: Vamos jogar? Com a ferramenta kahoot:https://create.kahoot.it/details/a6d6446b-9173-40c9-a2ee-b0af93200775 Avaliar o terceiro dia da formação continuada de professores de maneira lúdica com afirmativas e suas respectivas respostas em verdadeiro ou falso.

2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar) Tempo:40min

1°Fase: Cenário Internacional dos Direitos Humanos.



1°Momento:Através da ferramenta Mentimeter: h**ttps://www.menti.com/al9py8sxhu85 realizar um brainstorming sobre: O que vocês entendem por Direitos Humanos?**

2°Momento:
Através da ferramenta YouTube, apresentar um vídeo para iniciar a construção da estrutura sobre os Direitos Humanos: **LEANDRO KARNAL – Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (8:31)**: https://youtu.be/JjZxODEOn3w?si=LGY1EXd1pA8tbWQ5

3°Momento:
Utilizando a ferramenta google slides: https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing



Direitos Humanos
Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos;
Estabelece os direitos básicos e fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor, religião, sexo, origem social ou qualquer outra condição;
O direito à vida, à liberdade, à segurança pessoal, à educação, à liberdade de expressão, à igualdade perante a lei e à proteção contra discriminação, tortura e tratamento desumano;
Direitos universais, inalienáveis e indivisíveis, e sua promoção e proteção são fundamentais para a construção de sociedades justas e democráticas em todo o mundo.

Regras de Mandela – Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento De Presos – É um Estatuto da ONU que define 122 regras para tratamento aos presos - “Nenhum preso deverá ser submetido a tortura ou tratamentos ou sanções cruéis, desumanos ou degradantes...”. É o que diz a primeira das 122 “Regras de Mandela”, que norteiam a gestão do sistema prisional e o

	tratamento da pessoa presa em todo o mundo. O estatuto homenageia Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul – onde a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o documento, em 2015. O líder político ficou preso por 27 anos e inspirou a criação dos parâmetros internacionais para o tratamento aos presos. Os princípios estabelecidos nas “Regras de Mandela” vão ao encontro de garantias fundamentais do cidadão estabelecidas na Constituição Federal Brasileira de 1988. No artigo 5º, inciso III, a nossa lei máxima diz que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”. Educação e lazer: Regra 104 1. Instrumentos devem ser criados para promover a educação de todos os presos que possam se beneficiar disso, incluindo instrução religiosa, em países onde isso é possível. A educação de analfabetos e jovens presos deve ser compulsória, e a administração prisional deve destinar atenção especial a isso. 2. Na medida do possível, a educação dos presos deve ser integrada ao sistema educacional do país, para que após sua liberação eles possam continuar seus estudos sem maiores dificuldades. Regra 105 Todas as unidades prisionais devem oferecer atividades recreativas e culturais em benefício da saúde física e mental dos presos.  **2°Fase: Cenário Nacional dos Direitos Humanos.** 1°Momento: Através da ferramenta Mentimeter: https://www.menti.com/alom669bnpc9 realizar um brainstorming sobre: **O que devemos esperar dos Direitos Humanos nas escolas prisionais?** 2°Momento: Através da ferramenta YouTube, apresentar um vídeo para iniciar a construção da estrutura sobre os Direitos Humanos nas escolas prisionais: Um olhar sobre a privação da liberdade (3:18): https://youtu.be/Q0CTYR8ATxI?si=3mrl7kj65gVh8TS7 3°Momento: Utilizando a ferramenta google slides: https://docs.google.com/presentation/d/1-ZYfyhhlH3l66nlB-J34HnlmIzGct-tE7-vM3Y6jAyA/edit?usp=sharing

	 Constituição Federal Brasileira (1988) Denominada “Constituição Cidadã”; “A igualdade de tratamento perante a lei, com o direito à vida e à liberdade, como garantias fundamentais do indivíduo” (Artigo 5º); “Um direito de todos e um dever do Estado e da família” (Artigo 205); “A oferta da educação básica, gratuita e obrigatória, para a população de 4 a 17 anos de idade, e assegurada, o seu acesso, aos que não tiveram em idade apropriada” (Artigo 208). Legislação Brasileira Estabelece garantias adicionais a educação do cidadão mesmo em situação de privação de liberdade deliberada pelo Estado Brasileiro; Com base na Constituição Federal (1988); Na Lei de Execução Penal (LEP) nº 7210/84; No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) nº 8069/90; Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96; E no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído pela Lei 12.594/12. Assim, esses instrumentos normativos garantem o acesso à educação como parte integrante do processo de ressocialização e asseguram que a educação seja reconhecida como um componente essencial para a dignidade e reintegração social dos indivíduos em situação de privação de liberdade. Educação Prisional A educação nos ambientes de privação de liberdade não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito inalienável. Para aqueles que estão privados de liberdade, a educação é essencial para fundamentar-se nos princípios dos Direitos Humanos. A educação oferecida nas instituições prisionais e socioeducativas tem como objetivo reestruturar o senso de civilidade, promovendo a reintegração social e resgatando valores pessoais e morais que, em determinado momento, possam ter sofrido distorções no processo de formação humana e identidade. Educação de Jovens e Adultos (EJA) No ambiente prisional é de extrema importância; Reconhecida como um direito fundamental para promover a reinserção social e desestigmatização das pessoas privadas de liberdade; Busca restaurar a precariedade da educação, promovendo a dignidade humana e a autoestima dos indivíduos privados de liberdade; A educação intramuros assume o compromisso de ressocializar e ressignificar a vida desses cidadãos. Ações Pedagógicas (Paulo Freire) Compromisso político-social com o ensino; Capacitar o sujeito para agir no mundo e transformar sua realidade, através de uma profunda reflexão sobre sua identidade, habilidades, valores e potenciais; O indivíduo é reconhecido como um agente ativo e responsável, com capacidade de contribuir significativamente para a mudança e

<table>
<tr><td></td><td>o progresso da sociedade;
O desenvolvimento de habilidades fundamentais, como liderança, pensamento crítico, empatia e resolução de problemas;
Inclusão, nos currículos das licenciaturas, de conteúdos e práticas voltados à educação no cárcere.</td></tr>
<tr><td>3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias)
Tempo:15min.</td><td>

Ferramenta Wordwall, caça-palavras para consolidar as informações apresentadas e relembradas aqui nesta etapa:
https://wordwall.net/play/73533/723/951

<table>
<tr><td>Palavra:</td><td>Dicas:</td></tr>
<tr><td>Direitos Humanos</td><td>Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.</td></tr>
<tr><td>à vida</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>à liberdade</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>à educação</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>à igualdade</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>Nelson Mandela</td><td>Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento De Presos.</td></tr>
<tr><td>Direitos Básicos</td><td>Estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.</td></tr>
<tr><td>à segurança pessoal</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>Educação e lazer</td><td>É um direito.</td></tr>
<tr><td>Direitos Universais</td><td>ONU</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa.
Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets. Tempo:15min.</td><td>Utilização da ferramenta Padlet: https://padlet.com/marcioraferreira/3-dia-de-sd-etapa-4-6sgsz7rxv7lj76v – Pensar de forma reflexiva sobre afirmativa: “a prisão é uma instituição social que tem o papel de garantir a manutenção do controle e da ordem social, não cumprindo a proposta funcionalista de ressocialização, reinserção e recuperação do sujeito, que cometeu um delito”. Responda à questão: Qual seria o papel da escola prisional (intramuros) neste cenário?</td></tr>
<tr><td colspan="2">5ª Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximos se possível com algum recurso tecnológico.
O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu. Tempo:10min.</td></tr>
</table>



Através da ferramenta Kahoot: https://create.kahoot.it/details/a6d6446b-9173-40c9-a2ee-b0af93200775 Avaliar o terceiro dia da formação continuada de professores de maneira lúdica com afirmativas e suas respectivas respostas em verdadeiro ou falso.

Afirmações e perguntas:	Respostas:
1-Direitos Humanos, foram estruturados na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.	Verdadeiro
2-Regras Mínimas Das Nações Unidas Para O Tratamento De Presos, foram criadas por Nelson Mandela?	Falso (Os princípios estabelecidos nas “Regras de Mandela” vão ao encontro de garantias fundamentais do cidadão estabelecidas na Constituição Federal Brasileira de 1988. No artigo 5º, inciso III, a nossa lei máxima diz que “ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante”).
3-A igualdade de tratamento perante a lei, com o direito à vida e à liberdade, são garantias fundamentais do indivíduo.	verdadeiro (artigo 5° da Constituição).
4-Respeito ao próximo é um direito de todos e um dever do Estado e da família.	Falso (Artigo205 da constituição federal – a educação).
5-A educação prisional não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito inalienável.	Verdadeiro.
6-A educação prisional tem como objetivo, apenas a reintegração social.	Falso (A educação oferecida nas instituições prisionais e socioeducativas tem como objetivo reestruturar o senso de civilidade, promovendo a reintegração social e resgatando valores pessoais e morais que, em determinado momento, possam ter sofrido distorções no processo de formação humana e identidade).
7-É uma ação pedagógica intramuros: o compromisso político-social com o ensino.	Verdadeiro.
8-Sobre a EJA na educação intramuros: esta assume o compromisso de ressocializar e ressignificar a vida de cidadãos.	Verdadeiro.
9-A EJA intramuros tem como único intuito, a remição de pena.	Falso (Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ambiente prisional busca restaurar a precariedade da educação, promovendo a dignidade humana e a autoestima dos indivíduos privados de liberdade).

Recursos Digitais	Computador/celular/tablet, Google Meet ou Zoom Meet, Google Slides, Mentimeter, Youtube, Wordwall, Padlet, LearningApps e Kahoot.
Recursos Analógicos utilizados	Folha ou caderno para anotações, caneta, lápis e borracha.

Atividades para o Caderno Digital se houver.	Não há caderno digital para esse dia de SD, porém, fica como sugestão de leitura o artigo sobre: **Práticas docentes no ambiente prisional: entre a cela e a sala de aula.**
Observações: Tutorias para as ferramentas digitais utilizadas: Google Meet: https://youtu.be/RRp4d7aAIZE?si=PRN7x62bM3jyQy_y Zoom Meet: https://youtu.be/y-OR3AlOtX0?si=eUKBqfx3hSb5eKqr Google Slides: https://youtu.be/rRt5_aDZsMk?si=_oPcYFi7neydLePG Mentimeter: https://youtu.be/m2oPKbhDi54?si=shFuMIKFSy8VIZaR Youtube: https://youtu.be/zyUDQdceZpo?si=jomegSSOI6WFKqXa Wordwall: https://youtu.be/tkP8r7ecDos?si=9RL2X3LQpJoFJTfI Padlet: https://youtu.be/OJjOJ7rvO4s?si=eLGMbyxlAxRGTV1G LearningApps: https://youtu.be/8QjHyHvSUMI?si=yk3eHJ1bfz-yzaKF Kahoot: https://youtu.be/I8P_M-VQrTU	

APÊNDICE D – Ficha de Material Didático

Título: MATERIAL DIDÁTICO ALÉM DOS MUROS: um suporte pedagógico aos professores da Educação Prisional.

Título em inglês: TEACHING MATERIAL BEYOND THE WALLS: A pedagogical support for teachers in Prison Education.

Ano Produto: 2024.

Ano Dissertação: 2025.

Descrição do Material Didático e de sua finalidade: Este e-book nasce da inspiradora trajetória pessoal e profissional de um dos autores, cuja vivência o impulsionou a investigar a educação prisional com novos olhares. A partir dessa motivação, ele apresenta uma proposta metodológica inovadora voltada para a formação de professores no contexto prisional do Rio de Janeiro. Com uma abordagem humanizada e consciente, o livro destaca o papel transformador da educação ao promover a dignidade humana e integra recursos digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Uma leitura essencial para quem busca contribuir com a mudança social dentro e fora dos muros do cárcere.

Natureza: Digital (E-book Online)

Finalidade: Este e-book é um guia para auxiliar na aplicação de metodologia inovadora, permeada por tecnologias digitais de forma contínua e colaborativa, voltada para a formação de professores para o contexto prisional do Rio de Janeiro. Possibilitando a elaboração de sequência didática (SD) com uma abordagem humanizada e fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da formação integral, buscando transformar a educação em uma ferramenta de mudança social ampla, capaz de transcender os muros da prisão e impactar positivamente toda a sociedade.

Instituição Promotora: Centro Universitário UniCarioca

Demanda:

(X) Externa

Avanços tecnológicos/grau de novidade:

(X) Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;
( ) Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;
( ) Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;
( ) Produção sem inovação aparente: produção técnica.

Indicar produção resultante do trabalho realizado no Programa de Pós-graduação, informando:

Docentes Autores:
Nome: Sheila da Silva Ferreira Arantes CPF: 719.018.335-34
Nome: Jorge Eduardo Mansur Serzedello CPF: 089.795.957-43

Discentes Autor:
Nome: Marcio Roberto Antunes Ferreira CPF: 053.652.717-26

Revisor:
Nome: Elisabete Rodrigues Teixeira Rosadas CPF: 071.951.947-01

Conexão com a Pesquisa

Projeto de Pesquisa vinculado à produção: As tecnologias educacionais na formação de professores uma mudança de paradigma, linha de pesquisa.

Linha de Pesquisa vinculada à produção: I - Desenvolvimento, Estratégias de Uso e Avaliação de Tecnologias Digitais na Educação Formal.

Conexão com a Produção Científica

Relacionar artigos publicados, apenas, em periódicos que estão correlacionados a esta produção:

a) Título: Quem são elas e o que querem? Perfil de mulheres privadas de liberdade, alunas da Educação de Jovens e adultos de uma penitenciária carioca.

Periódico: Revista Educação e Cultura Contemporânea.

Outros dados: ano 2021; vol. 18; páginas 182-203; DOI 10.5935/2238-1279.20210037.

Recursos e vínculos da Produção Tecnológica

Data início: 01/02/2024 Data término: 31/12/2025

Total investido: R$1000 (Equipamentos)

Fonte do Financiamento: Próprio Discente

Aplicabilidade da Produção Tecnológica: Faz referência a facilidade com que se pode empregar a Produção Técnica a fim de atingir seus objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade. Para avaliar tal critério, as características a seguir deverão ser descritas e justificadas.

Descrição da Abrangência realizada: O material didático foi pensado e aplicado com professores que trabalham ou anseiam em trabalhar na educação prisional. Apoiado por tecnologias digitais, como YouTube, Whatsapp e Google Meet, foi aplicado através de formação continuada, com três dias de encontros no formato virtual (Google Meet), com duração de cerca de 2 horas cada encontro. Sob o eixo temático: Educação Prisional: Conhecimento, Prática e Reflexão.

Descrição da Abrangência potencial: É possível utilizar o material didático em qualquer espaço público ou particular de abrangência nacional. Estimulando a compreensão acerca da educação prisional com novos olhares. A partir dessa motivação, é apresentada uma proposta metodológica inovadora voltada para a formação de professores no contexto prisional do Rio de Janeiro. Impulsionada por uma abordagem humanizada e consciente.

Descrição da Replicabilidade: A sequência didática pode contribuir para outras pesquisas na busca por diversidade de estratégias usando as tecnologias digitais. Os recursos utilizados podem ser adaptados para outras propostas, apresentando novas formas de ensinar, enfatizando o papel transformador da educação ao promover a dignidade humana e integrar esses recursos digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A produção necessita estar no repositório? Sim

Documentos Anexados (em PDF):

(X) Material didático

(X) Declaração emitida pela organização cliente

APÊNDICE E – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)

Cursistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PARTICIPANTES DA COLETA DE DADOS APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA.

Projeto de Pesquisa: **ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO.**

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **"ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO",** a ser realizada no Rio de Janeiro de forma remota pelo *Teams, Zoom* ou *GoogleMeet*. A justificativa da execução deste estudo é que este possa ser usado para contribuir a partir do perfil e anseios sociodemográfico e educacional capturados na Pesquisa Preliminar com as alunas de uma penitenciaria carioca para a melhoria da educação prisional no Brasil, com foco nas necessidades específicas de mulheres privadas de liberdade. Espera-se fornecer subsídios para esta formação continuada de professores, na intenção de promover uma educação mais inclusiva e eficaz, que possa facilitar a reintegração social das alunas em situação de privação de liberdade**.** Deste modo, o estudo pretende realizar análises críticas de pontos positivos e negativos da metodologia ativa de ensino a ser desenvolvida, bem como a eficácia desta no processo de ensino-aprendizagem voltado para maior interesse e motivação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas instituições prisionais.

Esta pesquisa tem por **objetivo**: Desenvolver uma metodologia que promova a conscientização de professores com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais, através de um modelo de formação continuada on-line para professores que atuam ou que desejam atuar na educação prisional do Rio de Janeiro, que possa remodelar o entendimento educacional, e propor metodologias inovadoras com tecnologias digitais como apoio para o planejamento com intenção pedagógica para a sala de aula.

A pesquisa adotará os seguintes **procedimentos**: Você participará de 3 encontros com professores e professoras da educação Prisional do Rio de Janeiro, sendo os 3 no formato online. Os encontros terão as sequências didáticas, que contará com uma parte prática (mão na massa) e outra teórica. Todo o material será disponibilizado em uma plataforma pelo pesquisador. Ao final, da formação você responderá um formulário com a finalidade de qualificar as informações e o entendimento sobre a formação para a Educação Prisional, bem como entender a intencionalidade do uso dos conhecimentos adquiridos nesta formação e que poderão ser agregados em sala de aula.

Quanto aos **riscos**, cabe ressaltar que a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, em suas diretrizes e normas, indica que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco e, durante esta pesquisa, este poderá se apresentar na forma de desconforto ou constrangimento que poderão ser gerados a

partir da coleta de dados das falas dos docentes. Portanto, se durante a aplicação de alguma atividade, algum participante se sentir desconfortável, inseguro, indisposto ou constrangido, por qualquer motivo, terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou poderá desistir a qualquer momento da participação da pesquisa, sendo respeitado em sua decisão. Nenhum participante será vítima de preconceito ou discriminação.

Rubrica do participante Rubrica do pesquisador

A fim de minimizar os riscos, o pesquisador fará todo o esforço para que você se sinta à vontade e confortável para expressar seus sentimentos, desejos, falas e opiniões. Será adotada uma conduta ética e respeitosa com os questionamentos dos participantes, bem como, com seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. Utilizará linguagem clara e acessível para qualquer esclarecimento. Você será acompanhado(a) e assistido(a) pelo pesquisador ao longo de todos os momentos de coleta de dados desta pesquisa. Durante todas essas etapas, todo o esforço será feito pelo pesquisador para que os riscos sejam minimizados. Eventuais riscos físicos, psicológicos, espirituais, morais, familiares, intelectuais, sociais e culturais serão cuidadosamente minimizados, a partir de ações cabíveis dentro da Formação Continuada em questão. Além disso, o pesquisador orientará os docentes participantes quanto ao uso do aplicativo *Teams, Zoom* ou *GoogleMeet*, com a finalidade de minimizar quaisquer dificuldades que venham a surgir no acesso e na utilização deste durante a Formação. No entanto, em qualquer momento, durante os encontros, se alguém afirmar ao pesquisador que está tendo dificuldades, em relação a estes aplicativos, ele poderá orientar aos participantes quanto à dificuldade apresentada.

Esta pesquisa trará como **benefício** para você e os demais participantes, novos conhecimentos, trazendo novas possibilidades para suas aulas com uma metodologia que promova a conscientização de professores com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, podendo planejar uma aula com metodologias inovadoras e utilizando a tecnologia educacional como o pano de fundo da aprendizagem.

Sua participação no estudo não implicará custos adicionais. Você não terá nenhuma despesa com a realização das etapas desta pesquisa que serão custeadas pela pesquisadora responsável por essa proposta. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

Assinando esse consentimento, você não desiste de nenhum de seus direitos. Além disso, não libera os investigadores de suas responsabilidades legais e profissionais no caso de alguma situação que lhe prejudique. A participação nessa pesquisa é inteiramente voluntária. Uma vez aceitando participar dessa pesquisa, você deverá se sentir livre para desistir da pesquisa a qualquer momento do curso desta, sem que isso afete seu relacionamento futuro com esta instituição. O pesquisador também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para seu bem-estar. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo

de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você se sinta prejudicado(a), o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Marcio Roberto Antunes Ferreira, professor, DIESP, Praça Cristiano Otoni s/n° 5°andar, sala 537, Centro, Rio de Janeiro – RJ, CEP:20.221-250, e-mail: marcioraferreira@hotmail.com e telefone profissional (21)98119-7327, ou pelo institucional 2332-7763.

Rubrica do participante Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o(a) pesquisadora(a) responsável, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UERJ, localizado a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail:coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP UERJ é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

É assegurado o completo sigilo da identidade da participante dessa pesquisa. Em nenhum momento serão publicados dados ou informações que possibilitem a sua identificação dentro desta pesquisa, incluindo a eventualidade da apresentação dos resultados deste estudo em congressos e periódicos científicos. Todos os dados coletados serão sigilosamente armazenados sob guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos, e após esse período, eles serão excluídos permanentemente.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, acredito ter sido suficientemente informado(a) pelo pesquisador Marcio Roberto Antunes Ferreira, a respeito da pesquisa **"ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO"** Ficando clara para mim, qual é a minha participação na pesquisa e a garantia de proteção e sigilo de meus dados individuais. Pude questionar o pesquisador sobre todos os aspectos do estudo. Fui informado(a) de que o Termo de consentimento Livre e Esclarecido é um procedimento exigido pelo Ministério da Saúde e que é possível, a qualquer tempo, desistir de participar do estudo sem qualquer prejuízo. Recebi um exemplar assinado desse Termo e pelo presente concordo voluntariamente com minha participação na pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome da participante: _____ Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____ Assinatura: _____

ANEXO A – Framework Modelo (Arantes, 2024)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – Mediada pelas novas Tecnologias Digitais.

Dia: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Autor(a) da SD:	E-mail:
Revisora da SD: Sheila Arantes	E-mail: Sheila@csaber.com.br
Eixo Temático:	
Conteúdo:	
Tema:	

Locais que serão utilizados: ☐ **Sala de Aula** ☐ **Pátio** ☐ **Online**

Objetivos esperados	.

1ª **Etapa: Tomada de Consciência – (Essa etapa é a última que você faz. Aqui você apresenta o que vai acontecer)** **Tempo:** (Essa parte é a última parte que você faz)	
2ª Etapa: Estabelecer relações dos novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos. (Contextualizar) **Tempo**	
3ª Etapa: Promover atividades lúdicas favoráveis e motivadoras a aprendizagem se possível permeadas pelas novas tecnologias digitais. (Recursos/Estratégias) Tempo	
4ª Etapa: Desenvolver atividades relacionadas com as habilidades com o aprender a aprender de forma significativa. Fixação dos conteúdos quando possível experimentar os cadernos digitais, para isso precisará de tablets. Tempo	
5ª Avaliação: Desenvolver a autoestima e autoconhecimento e reconhecimento do outro levando o aluno a perceber o grau de seu aprendizado e mantê-lo motivado para os próximo se possível com algum recurso tecnológico. **O objetivo aqui é o aluno saber se ele aprendeu e não o professor medir o quanto o aluno aprendeu. Tempo**	

Recursos Digitais	
Recursos Analógicos utilizados	
Atividades para o Caderno Digital se houver.	
Observações:	

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP 2/UERJ

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALÉM DOS MUROS: PERFIL E ANSEIOS DE MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PENITENCIÁRIA NO RIO DE JANEIRO.

Pesquisador: MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 83839224.2.0000.5282

Instituição Proponente: ASSOCIACAO CARIOCA DE ENSINO SUPERIOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.199.278

Apresentação do Projeto:

O estudo visa delinear o perfil de alunas privadas de liberdade em uma penitenciária carioca e discutir como esses dados podem orientar na formação continuada dos professores que atuam ou que desejam atuar nesse contexto, de modo a tornar a educação prisional mais eficaz e inclusiva. Para tal irá aplicar um questionário com todas as alunas de uma escola pública localizada dentro de um presidio feminino, em dias estabelecidos pelo pesquisador e, a partir dos dados coletados elaborar um treinamento de 3 encontros destinados a professores, para auxiliar na adaptação de suas abordagens educacionais a fim de atender às necessidades específicas das mulheres privadas de liberdade na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para a reintegração social e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo geral pretende apresentar um estudo sobre a conscientização de professores com foco nos princípios dos direitos humanos e na construção de uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais. Para atingir tal fim, tem como objetivos secundários:

1)Realizar uma Pesquisa Preliminar com as mulheres privadas de liberdade participantes da educação de jovens e adultos, para identificar as necessidades educacionais específicas e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3°and. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



características gerais e específicas, para pensar uma educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais e com foco nos Direitos Humanos. 2)Traçar um perfil das mulheres privadas de liberdade para identificar suas necessidades educacionais específicas e características gerais e particularidades. 3)Divulgar os resultados da pesquisa visando uma formação humana mais integral para atuação na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando tecnologias digitais. 4)Mobilizar professores participantes a socializarem suas impressões, as lacunas e boas práticas na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro. A partir de um Estudo exploratório qualitativo, as etapas do caminho metodológico assim se definem: 1) Etapa 1: Pesquisa Preliminar, que contará com duas fases: 1) Fase: Questionário impresso para definir o perfil das participantes da pesquisa, e 2) Fase: Realizar um diagnostico a partir desta Pesquisa Preliminar para pensar a formação continuada para professores. 2) Etapa 2: Criação de uma Sequência Didática e de uma Cartilha Digital (E-book) para apoio pedagógico, com base no diagnostico da Etapa 1, para os professores que participarão da formação continuada. 3) Etapa 2: A partir da aplicação de uma formação continuada para professores que atuam ou que anseiam em atuar na educação prisional, baseado no perfil (diagnóstico) sociodemográfico e necessidades educacionais específicas dessas mulheres privadas de liberdade apresentado pela pesquisa preliminar, mobilizar os professores participantes, para perceber impressões, lacunas e boas práticas na educação prisional na cidade do Rio de Janeiro.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos mínimos que envolvem possíveis desconfortos emocionais: Durante a coleta de dados, algumas perguntas podem abordar temas sensíveis, como experiências pessoais relacionadas à privação de liberdade, à educação ou à vida familiar. Isso pode causar desconforto emocional ou psicológico. Há também um risco relacionado à privacidade e à confidencialidade dos dados das participantes, mesmo que a pesquisa seja anônima. Para minimizar os riscos, o pesquisador se compromete a oferecer apoio psicológico ou encaminhamento para serviços de apoio, caso alguma participante demonstre desconforto significativo durante ou após a coleta de dados, e garantir que todas as informações coletadas sejam mantidas em sigilo e que os dados sejam armazenados de forma segura, utilizando códigos ou pseudônimos em vez de nomes reais. Quanto aos benefícios espera com a pesquisa promover a conscientização das participantes sobre seus direitos, especialmente no contexto da educação e da reintegração social, bem como fornecer subsídios importantes para a



formulação de políticas e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas na educação prisional. Isso pode beneficiar não apenas as mulheres privadas de liberdade na penitenciária em questão, mas também outras instituições em contextos semelhantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto com temática bastante pertinente, bem elaborado, embasado e com cronograma factível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou folha de rosto assinada, cronograma e orçamento adequados, TCLEs também adequados. Apresentou ainda TAI da escola na qual se realizará a captura das participantes, assinado pela direção da instituição, bem como carta de apresentação da instituição. Apresentou o roteiro de coleta de dados com os questionários que pretende aplicar às mulheres em privação de liberdade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para novembro de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.ª que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2402988.pdf	09/10/2024 15:33:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	09/10/2024 15:32:25	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNO_MAIOR_DE_IDADE.pdf	09/10/2024 15:32:07	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_do_Investigador_Projeto_para_validacao.docx	08/10/2024 16:47:42	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinaturas.pdf	13/09/2024 16:55:08	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_AUSENCIA_DE_CUSTOS_assinada.pdf	10/09/2024 18:18:16	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_assinado.pdf	10/09/2024 18:15:43	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_assinado.pdf	10/09/2024 18:15:32	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Outros	Tai_assinado.pdf	10/09/2024 18:02:28	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_UTILIZACAO_DE_DADOS_TCUD_assinado.pdf	10/09/2024 18:00:03	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_DE_PROJETO_DE_PESQUISA_a_SEEDUC_MARCIO_ROBERTO.pdf	10/09/2024 17:59:12	MARCIO ROBERTO ANTUNES FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3°and. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Continuação do Parecer: 7.199.278

RIO DE JANEIRO, 01 de Novembro de 2024

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3°and. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br