



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EUNICE CRISTIANE DE SOUZA SILVA

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE
LIBERDADE: UMA ANÁLISE NO PERÍODO DE 2020 A 2024

Macapá-AP

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EUNICE CRISTIANE DE SOUZA SILVA

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: UMA ANÁLISE NO PERÍODO DE 2020 A 2024

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNI-FAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais.

Linha de pesquisa: Políticas públicas educacionais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Silva de Moraes Novais

Macapá-AP

2026

POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PARA PESSOAS PRIVADAS DE
LIBERDADE NO ESTADO DO AMAPÁ: UMA ANÁLISE DOS INDICA-
DORES EDUCACIONAIS DO PEEPPL, NO PERÍODO DE 2020 A 2024

Data da aprovação: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais
Presidente – PPGED/UNIFAP

Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Q. Simões
Membro titular interno (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Eliane Leal Vasquez
Membro titular externo (PROFHISTORIA/UNIFAP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Bruno Santos – CRB-2 / 1587

S586p Silva, Eunice Cristiane de Souza.

O plano estadual de educação de pessoas privadas de liberdade: uma análise no período de 2020 A 2024 / Eunice Cristiane de Souza Silva. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.

197 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação - Pessoa Privada de Liberdade. 2. Plano Estadual - Educação. 3. Indicadores Educacionais. I. Novais, Valéria Silva de Moraes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 374.1826

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo aos pesquisadores e pesquisadoras da educação, que diariamente produzem conhecimento comprometido com a justiça social, a equidade e o direito de aprender. Em especial, àqueles que investigam, defendem e constroem a educação nos espaços mais invisibilizados, como a Educação de Jovens e Adultos e o contexto de privação de liberdade, reafirmando que educar é um ato de humanização e liberdade.

AGRADECIMENTOS

À DEUS todo o meu amor, respeito e gratidão pelo imensurável cuidado.... Por acalmar meu coração e minha mente nos momentos mais difíceis, dando-me forças para prosseguir e fazendo-me acreditar que seria capaz de chegar até o fim!

À minha mãe Edla Maria de Souza Silva, por ser meu porto seguro, ao meu Padrasto, por estar presente, dando apoio onde não conseguia está, exemplos de fé em Cristo e vida plena de sentido;

Aos meus filhos; Elaine Cristine Silva de Freitas, Hilton José Silva de Freitas e Ailton Matheus Silva de Freitas, obrigada por estenderem seus braços cheios de amor e compreensão, aceitar minhas ausências.

Aos meus netos Marx Phillype dos Santos Guedes, Isabelle Sophie de Freitas Guedes e Helloíse Manoella Silva Sena, pelas festas que não participei, pelos passeios que não acompanhei, pelos pedidos que não tive tempo de atender, mil perdões e o meu amor incondicional;

As minhas irmãs e genro, obrigada por me ajudar nos momentos necessários;

A minha amiga, parceira, irmã que escolhi, Maria Daurimar Gomes Moraes, obrigada pela escuta, sorriso, afago, apoio, companheirismo e por deixar os meus dias mais leves em cada colo e palavra de ânimo, companheira de utopias;

Aos colegas de trabalho, por enxugar minhas lágrimas ou as deixarem cair livremente, quando entenderam que eu precisava extravasar frustrações, que não as mencionar seria contrário ao que defendo, pois, minha pesquisa é obra coletiva, realizada a muitas mãos.

Às instituições que me possibilitaram a consulta aos dados indispensáveis à construção desta pesquisa: NEJA/SEED, Escola Estadual São José, IAPEN;

A UNIFAP, aos professores e colegas do PPGED, obrigada pelos ensinamentos, conversas, trocas, abraços, estímulos e lamentações, tudo foi importante;

À minha compromissada e competente orientadora, professora Dr^a Valéria. Você foi incrível! Você me lapidou como pesquisadora... A qualidade do meu trabalho reflete sua experiência e profissionalismo acadêmico! Obrigada por nunca cortar minhas asas, mas me ensinar a voar, por ser minha orientadora, mentora, por acreditar no meu processo de conhecimento e escrita, e por despertar a paixão pela pesquisa e a produção científica como mais uma possibilidade de dar voz aos que não a têm, na busca por uma Educação que seja realmente capaz de humanizar para a paz e o mundo fraterno, igualitário, equitativo e justo.

As Profa. Dra. Helena Cristina Guimarães Q. Simões e Profa. Dra. Eliane Leal Vasquez, por participar desde o princípio desta caminhada, meu carinho pelas profissionais que são, e as partilhas que me fizeram ampliar a defesa por uma educação de qualidade.

A todos que de alguma forma contribuíram para este momento, meu muito obrigada...

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa abordou o cenário da garantia do direito humano fundamental à educação para as pessoas privadas de liberdade (PPL) no sistema penal amapaense, analisando a implementação e as implicações das políticas públicas educacionais sob a vigência do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos (PEEPLE). A pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações das políticas públicas educacionais adotadas no Amapá e voltadas à educação de pessoas privadas de liberdade por meio do PEEPPLE, a partir da análise dos indicadores educacionais de fluxo escolar, certificação e recursos financeiros do caixa escolar, no período de 2020 a 2024. A pesquisa se fundamentou, quanto ao aporte teórico-metodológico, nos aspectos do Materialismo Histórico-dialético, cujas categorias foram analisadas a partir de dados de natureza qualiquantitativa, preponderantemente qualitativa, adotando-se a pesquisa documental, a qual foi realizada a partir de levantamento de dados estatísticos, cujas fontes foram: o Censo de Educação Básica, resumos e relatórios técnicos da: Secretaria de Estado da Educação – SEED, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA, da Escola Estadual São José – EESJ e do Instituto de Administração Penitenciária – IAPEN, no período de 2020 a 2024. A escolha pelo quadriênio se justifica em razão de ser a primeira versão do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas. Os resultados demonstraram que entre 2020 e 2024, a educação penal no Amapá atendeu a apenas 14,9% da população penal, evidenciando a exclusão de mais de 85% dos custodiados e um abandono escolar crítico (de até 56,2%) causado por rotinas do sistema penal. O perfil reflete forte seletividade racial e geracional (85,87% negros e 50,88% jovens) e 62% sem educação básica completa). A EJA integrada a qualificação profissional ainda não é realidade, e o PRONATEC desabou 85,5% em 2024, enquanto o ENCCEJA PPL expôs a ‘pedagogia do exame’ com apenas 9,6% de aprovação total (78 aprovados). Além disso, o repasse educacional revela que o investimento educacional por aluno (~R\$ 5.559) representa menos de 25% do custo da custódia punitiva (~R\$ 40.412) no Amapá. O modelo de repasse descentralizado (como o PROEM) impõe entraves burocráticos e regras de execução que não dialogam com o espaço penal, o que reafirma a subordinação da política pedagógica às diretrizes securitárias. Conclui-se que a política educacional penal no Amapá permanece profundamente subordinada à lógica securitária, com oferta restrita, descontinuidade pedagógica e financiamento insuficiente. A prevalência da certificação emergencial (ENCCEJA) em detrimento da escolarização continuada reafirma o caráter utilitarista e a fragilidade do direito à educação no ambiente penal. Torna-se urgente consolidar um financiamento descentralizado e uma gestão intersetorial capaz de garantir a formação humana integral da população privada de liberdade.

Palavras-chave: Educação de Pessoa Privada de Liberdade. Direitos humanos. Política Pública Educacional. Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas. Indicadores Educacionais.

ABSTRACT

This research addressed the scenario regarding the guarantee of the fundamental human right to education for persons deprived of liberty (PPL) within the Amapá penal system, analyzing the implementation and implications of educational public policies under the State Plan for Education for Persons Deprived of Liberty and Released Individuals (PEEPLE). The general objective was to analyze the implications of educational public policies adopted in Amapá aimed at the education of persons deprived of liberty through PEEPLE, based on an analysis of educational indicators—specifically school flow, certification, and school fund financial resources—covering the period from 2020 to 2024. Theoretically and methodologically, the research was grounded in Historical-Dialectical Materialism; the relevant categories were analyzed using mixed-method data (predominantly qualitative) obtained through documentary research. This involved gathering statistical data from sources such as the Basic Education Census, as well as summaries and technical reports from the State Department of Education (SEED)—specifically its Youth and Adult Education Unit (NEJA)—the São José State School (EESJ), and the Penitentiary Administration Institute (IAPEN), spanning the 2020–2024 period. The selection of this four-year timeframe is justified by the fact that it covers the initial version of the State Plan for Education for Persons Deprived of Liberty and Released Individuals. Results show that between 2020 and 2024, prison education in Amapá reached only 14.9% of the incarcerated population, highlighting the exclusion of over 85% of inmates and a critical school dropout rate (up to 56.2%) driven by penal system routines. The demographic profile reveals strong racial and generational selectivity (85.87% Black and 50.88% young adults) and a lack of basic education completion among 62% of the population. Integrated Adult and Youth Education (EJA) combined with vocational training has yet to materialize; PRONATEC enrollment plummeted by 85.5% in 2024, while ENCCEJA PPL results exposed the limitations of an "exam-based pedagogy," with a total pass rate of only 9.6% (78 individuals passing). Furthermore, data on fund transfers reveal that educational investment per student (~R\$ 5,559) represents less than 25% of the cost of punitive custody (~R\$ 40,412) in Amapá. The decentralized transfer model (such as PROEM) imposes bureaucratic hurdles and implementation rules that are incompatible with the penal environment, thereby reaffirming the subordination of educational policy to security-oriented guidelines. It is concluded that prison education policy in Amapá remains deeply subordinate to a security-focused logic, characterized by limited provision, pedagogical discontinuity, and insufficient funding. The prevalence of emergency certification (ENCCEJA) over continuous schooling reaffirms the utilitarian nature and fragility of the right to education within the penal environment. There is an urgent need to establish decentralized funding and intersectoral management capable of ensuring the holistic human development of the incarcerated population.

Keywords: Education of Persons Deprived of Liberty. Human Rights. Public Educational Policy. State Education Plan for Persons Deprived of Liberty and Ex-Prisoners. Educational Indicators.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Políticas para a Educação de PPL adotadas a partir de 2000 no Brasil..	64
Figura 02: Perfil da população do Sistema Penal no Brasil (II semestre/2024)	73
Figura 03: Concepções norteadoras da educação para PPL.....	77
Figura 04: População de PPL no Amapá	82
Figura 05: Perfil das PPL no Estado do Amapá.....	83
Figura 06: Evolução da escolarização de PPL no Amapá.....	107
Figura 07: Engenharia da governança interinstitucional da educação para as PPL.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dissertações e Teses: Pessoas Privadas de Liberdade	32
Quadro 02: Corpus analítico da pesquisa.....	38
Quadro 03: Evolução internacional do direito à educação	47
Quadro 04: Fontes de recursos para a educação de PPLs.....	56
Quadro 05: Educação para PPL nos Planos Nacionais de Educação.....	66
Quadro 06: Diretrizes de educação do CNPCP e do CNE.....	89
Quadro 07: Educação para PPL no PEE-AP 2015-2025.....	96
Quadro 08: Estrutura do PEEPPLE/AP (2022)	101
Quadro 09: Eixos do Plano de ação do PEEPPLE/AP (2022)	102
Quadro 10: Quantitativo de estudantes na Escola Estadual São José – 2024.....	108
Quadro 11: Instruções Normativas da SEED entre 2020 e 2024.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantitativo de matrícula na São José	124
Tabela 02: Tabela A - Manutenção Básica - EESJ – 2020 a 2024.....	130
Tabela 03: Tabela O - PROEM: Dignidade menstrual - EESJ – 2020 a 2024.....	134
Tabela 04: Tabela W: PROEM Pequenos investimentos para volta as aulas e Repasses de recursos a EESJ – 2020 a 2024.....	135
Tabela 05: Tabela Z – PROEM Alimentação Escolar - EESJ – 2020 a 2024.....	137

Tabela 06: PROEM – Manutenção: Pandemia e Vacina	139
Tabela 07: Demanda potencial e demanda real.....	155
Tabela 08: Qualificação Profissional das PPL (2020-2024)	161
Tabela 09: Indicadores de inscrição e certificação ENCCEJA PPL (2020–2024) ...	171
Tabela 09: Aprovação escolar x Certificação Plena no ENCCEJA	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução da população de PPL no sistema penal (1990-2024)	69
Gráfico 02: Nível educacional das PPL no Sistema Penal Brasileiro.....	73
Gráfico 03: Nível educacional das PPL no Sistema Amapaense	85
Gráfico 04: Fluxo escolar da Escola Estadual São José - 2020 a 2024.....	146
Gráfico 05: Evolução da faixa etária PPL (2020-2024)	175
Gráfico 06: Distribuição por Cor/Raça de PPL (2020-2024)	176
Gráfico 07: Nível de escolaridade das PPL no IAPEN (2020-2024)	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AGE	Agenda Global de Educação
APAC	Associação de Proteção e Assistência aos Condenados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESP	Coordenadoria de Educação Específica
CIEP	Conferência Internacional de Educação em Prisões
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNLGBTQIAP+	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras - CNLGBTQIA+,
CNPC	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRF	Centro de Reeducação Feminino
CGE	Coordenação-Geral de Ensino
CONFITEAS	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
COPEF	Coordenaria da Penitenciária Feminina
COPEMA	Coordenaria da Penitenciária Masculina
CT	Curso de Teatro
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EESJ	Escola Estadual São José
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GPPEI	Grupo de Estudo sobre Políticas Públicas e Educação Inclusiva
GPHCE	Grupo de Pesquisa História da Ciência e Ensino
GRALE	Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IAPEN	Instituto de Administração Penitenciária
INFOPEN	Informações Penais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticas, Agênero, Pan, Pôli, Não-binárias e mais
LEP	Lei de Execução Penal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MOBRAL	Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
NA	Nações Unidas
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEE	Plano Estadual de Educação
PEESP-AP	Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PEEP	Plano Estadual de Educação nas Prisões
PEEPPLE	Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos
PEESPAP	Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPA	Planos Plurianual
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PNTSAP	Política Nacional de Trabalho no Sistema Prisional
RDD	Regime Disciplinar Diferenciado
RELIPEN	Relatório de Informações Penais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SEJUSP	Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública
SENAPPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais
SESC	Serviço Social do Comércio
SPPEP	Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária
STF	Supremo Tribunal Federal
UNAEP	Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UPPJE	Unidade Prisional Policial Penal José Éder
VEP	Vara de Execução Penal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 O ESTADO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE - PPL	41
1.1 DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL À REALIDADE NACIONAL: O DIREITO DA EDUCAÇÃO DE PPL SOB A TENSÃO NEOLIBERAL	45
1.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE PPLS NO BRASIL E A ATUAÇÃO DO ESTADO	51
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS PPL (2000-2024)	63
2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: POLÍTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO	76
2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA PPL NO AMAPÁ: ENTRE A REALIDADE SOCIODEMOGRÁFICA E OS MARCOS NORMATIVOS	80
2.1.1 As Diretrizes nacionais e estaduais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	88
2.1.2 O Planejamento das políticas educacionais: o Plano Estadual de Educação do Amapá e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos	94
2.2 A ENGENHARIA DA GOVERNANÇA INTERINSTITUCIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE PPL: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO E RESPONSABILIDADES	110
3. ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA PPLS NO ESTADO DO AMAPÁ	120
3.1 ARQUITETURA DO FINANCIAMENTO (A CAUSA RAIZ)	121
3.2 FLUXO ESCOLAR E AS CONTRADIÇÕES DA OFERTA EDUCACIONAL PARA PPL (O EFEITO IMEDIATO)	143
3.3 DA QUALIFICAÇÃO HUMANA À LÓGICA IMEDIATISTA (A FALHA NA EMACIPAÇÃO)	156
3.4 A PEDAGOGIA DO EXAME E O SIMILACRO DA CERTIFICAÇÃO (A “SOLUÇÃO” PALIATIVA DO ESTADO)	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO

A presente investigação consiste em estudo direcionado a análise da política de educação escolar para Pessoas Privadas de Liberdade – PPL a partir das especificidades do caso do Estado do Amapá. Trata-se de perquirições desenvolvidas na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá.

O interesse pela temática surge no começo da vivência profissional, na Educação com Jovens e Adultos, antes desta se tornar modalidade, conhecida na época como Fundação Educar, programa que substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. A Fundação Educar foi o alicerce para a construção de uma carreira profissional voltada quase que exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (dos 40 anos de atuação na educação, 28 anos foram na EJA), modalidade que garante a continuidade de estudos a todos os que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino básico dentro da faixa etária considerada ideal e que atende também, aqueles excluídos pelo próprio sistema de educação.

Até o ano de 2013, conhecia a realidade prática das atividades desenvolvidas dentro da escola para atendimento do público. A convite de uma amiga, Gerente do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, da Secretaria de Estado de Educação – SEED, deixei a prática da sala de aula e fui conhecer a burocratização, a lentidão, os percalços que envolvem a construção, implementação e a execução de políticas públicas, não só as de governo, mas principalmente as de Estado, voltadas à EJA e entre elas, a política para pessoas privadas de Liberdade - PPL, na perspectiva de internação provisória socioeducativa direcionada aos menores infratores - art. nº 138 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e nos estabelecimentos penais, conforme art. 3º da Lei de Execução Penal - LEP (Brasil, 1984; 1990).

Outro passo importante para justificar o interesse pela temática se deu a partir do trabalho de apoio as Ações do Grupo de Pesquisa História da Ciência e Ensino – GPHCE, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, na Linha de História da Ciência e Estudo Penitenciário, nos Seminários de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá, em entrevistas e nas participações em bancas da turma piloto do Curso de Especialização em Docência para Educação Penitenciária, ofertado pelo Departamento de Educação a Distância da UNIFAP em 2021.

A partir desse envolvimento profissional, emerge o interesse pela adoção de uma postura política-epistemológica que identifica os indivíduos como Pessoas Privadas de Liberdade – PPL, em detrimento de termos como presos, detentos ou reeducandos, que na linguagem social, tem poder estigmatizante. Ao rotular indivíduos, isso contribui para a construção de identidades deterioradas e para a perpetuação de processos de exclusão social (Goffman, 1988).

A terminologia PPL é usada para designar a abrangência da oferta de educação escolar, educação não escolar e educação informal e deriva do clamor dado no Plano Estadual de Educação de Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Amapá (Amapá, 2022a). Alinha-se à perspectiva de uma educação pautada na dignidade, na equidade e na cidadania, coerente com os princípios das políticas públicas educacionais contemporâneas e a necessidade de reconhecer a especificidade deste público no contexto educacional, considerando as trajetórias marcadas por exclusão social, privação de direitos e estigmatização.

O termo Pessoa Privada de Liberdade reafirma a centralidade da condição humana e do direito à educação, deslocando o foco da pena para o sujeito e para suas possibilidades de desenvolvimento e reinserção social. (Onofre, 2007; Cacicedo, 2016). Ajusta-se à crítica foucaultiana sobre as instituições disciplinares, que, ao nomearem e classificarem os sujeitos, produzem efeitos de poder e controle social (Foucault, 2014). Pesquisadores como Graciano e Schilling (2008), Vasquez (2008), Vasquez, Abreu e Feio (2020) registraram em suas pesquisas o fato da educação para PPL ainda não ser reconhecida como uma modalidade de ensino no país.

Nessa direção, a Argentina é exemplo de país que inseriu na Lei de Educação Nacional, nº 26.206/2006, a modalidade de **“Educação em contextos de privação de liberdade”**, possuindo um capítulo específico para tratar dessa modalidade de ensino. A Lei de Execução Penal do país, também dedica um capítulo ao direito à educação, a ser ofertada a todos os PPL, em todos os níveis e modalidades (Xavier, Silva, 2017).

A terminologia, portanto, assume caráter político e pedagógico, constituindo parte do movimento por uma educação no sistema penal pautada na dignidade e na cidadania, elementos que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada. Ao posicionar a educação de PPL como prioridade, a postura política-epistemológica reafirma o compromisso com a equidade, a justiça social e a efetivação de direitos,

transformando a prática pedagógica em instrumento de emancipação e reintegração social.

Assim como outras especificidades educacionais, os estudantes privados de liberdade também demandam abordagens pedagógicas distintas, capazes de articular saberes prévios, experiências laborais, apropriação do conhecimento científico e da cultura do ambiente penal (Vasquez, 2008). O que exige, materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos que atendam simultaneamente as necessidades da educação e das exigências do ambiente penal. Entre os quais, acesso a livros didáticos, paradidáticos e materiais de apoio alinhados à educação de jovens, adultos e idosos inseridos em cultura diversa e privados de liberdade (Brasil, 2010).

Considerando que a construção de espaços escolares no sistema penal, devem ser articulados interinstitucionalmente, com a função de cumprimento de pena, o processo educativo deve ser garantido respeitando as especificidades das PPL (Lei de Execução Penal - LEP - Lei nº 7.210/1984) (Brasil, 1984). Devido as prerrogativas, material escolar e mobiliários devem ser cuidadosamente adaptados, garantindo resistência, durabilidade e segurança.

Além das mesas, cadeiras e quadros, os materiais didáticos: livros, cadernos, kits pedagógicos e recursos tecnológicos, precisam ser planejados e utilizados de forma a não comprometer a segurança, porém, sem prejudicar a qualidade do ensino. Essa adequação é fundamental para assegurar que os espaços educativos ofereçam condições adequadas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que atendem às normas de segurança impostas.

Com essas especificidades a educação no sistema penal configura-se, como uma forma de ensino único, que deve ser ajustada as condições de espaço de segurança do sistema penal (penitenciárias, centros de progressão penitenciária, casas albergadas, colônias agrícolas, e centros de detenção provisória) que abrigam PPL de diferentes regimes (Brasil, 2025a).

As características singulares da educação para PPL exigem investimentos financeiros diferenciados e expressivos, que assegurem condições adequadas de segurança para estudantes, profissionais e demais trabalhadores da educação. Aspectos que não se verifica com a mesma intensidade em outras instituições de ensino. O financeiro, portanto, deve contemplar a infraestrutura física, recursos pedagógicos e tecnológicos e a valorização e formação dos recursos humanos, em consonância com o contexto do sistema penal, considerando as peculiaridades locais de cada regime.

Nessa direção, compreender o direito à educação das PPL, é atender as necessidades educativas de forma integral, contemplando dimensões cognitivas, sociais, afetivas e da realidade onde convivem, e não apenas oferecendo a instrução formal. Respaldos em marcos legais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a Lei de Execução Penal (LEP), e em instrumentos internacionais, como os preceitos da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que asseguram o direito à educação de todos, sem discriminação.

Essa compreensão contrasta com a tradição histórica do sistema penal no século XIX, onde os estabelecimentos penais surgiram enquanto instituição disciplinar destinada ao controle, à vigília e à punição (Foucault, 2014). As PPL ao chegarem na instituição penal eram submetidas a tratamentos que reduziam as condições humanas, perdendo não raras vezes o nome e identidade própria, substituídos por apelidos, muita das vezes pejorativos. Ficavam subjugadas a condição de o “bandido”, o “preso”, o “marginal”, o “presidiário”, ou identificados apenas pelo número do artigo do código penal, referente à condenação (Onofre, 2007; Cacicedo, 2016).

As condições desses sujeitos transformavam-se no equivalente à condição de sub-humanos, submetidos a diversas formas de violação de direitos e de desumanização, descaracterizando a pessoa e o referencial construído ao longo da vida. A instituição penal não visava apenas a punição, mas também, a despersonalização e o controle social.

Em contraposição a essa lógica histórica de controle e estigmatização das PPL, a educação no século XX, passou a ser reconhecida no ambiente penal, como instrumento de resistência e transformação social, que reconhece as PPL como sujeitos de direitos. A organização do ensino supletivo no Brasil e outras instituições passaram a atuar no sistema penal, como as escolas da rede pública de ensino, oferecendo cursos na modalidade da EJA (Vasquez, 2008).

Com a mudança da concepção de educação para as PPL, esta deixou de ser entendida apenas como educação intelectual ou como forma de “tratamento penitenciário”, que mesclava apenas a instrução moral, religiosa e escolar, para assumir uma perspectiva de educação integral. Essa abordagem promove a equidade ao reconhecer o direito de aprender e de acessar oportunidades educativas diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes. Tal

concepção foi inserida nos instrumentos do tratamento penal e nos documentos normativos em âmbito nacional e internacional, constituiu uma condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

O reconhecimento da necessidade de acesso a oportunidades educativas diversificadas e equitativas desafia práticas históricas de exclusão e marginalização, reforçando a educação como instrumento de cidadania e promoção da dignidade humana no contexto penal. Porém, o avanço normativo nem sempre se traduz em prática efetiva, perpetuando lacunas entre o direito garantido e a realidade vivida no sistema penal.

No Brasil, a LEP ratificou a presença das escolas nos estabelecimentos penais ao normatizar a obrigatoriedade do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental), oferta do ensino profissional ao nível de iniciação ou técnico e a organização de bibliotecas, revogando as normas gerais do regime penitenciário (Vasquez *et al.* 2020).

Na Constituição de 1988, a educação foi elevada ao *status* de política pública de responsabilidade do Estado, definindo suas fontes de financiamento, mecanismos para sua exigibilidade, condições em que ela deve ser oferecida e instâncias de fiscalização, contemplando pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis e cuja educação foi negligenciada pelas instâncias tradicionais de socialização, como devem ser a família, a escola, a igreja e o mercado de trabalho e dessa forma contribuindo para a inclusão das PPL como segmento que possui direito à educação (Silva, 2011).

No século XXI, a temática se fortaleceu com a execução do Projeto Educando para Liberdade, financiado com recursos doados pelo Governo Japonês e administrados pela Representação da UNESCO no Brasil (Brasil, 2006). Foi formalizado pela Resolução nº 2/2010, que estabeleceu diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Esse projeto impulsionou a intensificação das pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em níveis *Lato Sensu*, *Stricto Sensu* e em cursos de graduação, fomentou estudos, influenciou mais ainda os movimentos sociais e a defesa nas causas de direitos e de pessoas em vulnerabilidade (Vasquez *et al.*, 2020).

No sentido de estruturar a política, esse projeto também promoveu o trabalho interinstitucional, com gestão da educação entre os Ministérios da Educação e da Justiça. Os investimentos financeiros foram firmados por meio de convênios com os Estados, para a construção de políticas estaduais na modalidade de educação para os

jovens e adultos em situação de privação de liberdade, visando à melhoria das condições de atendimento em nível local.

Na viabilização desta política, os Ministérios da Educação e da Justiça, se comprometeram com os gestores estaduais, responsáveis tanto pela educação, como, pelo sistema penal, a elaborarem um plano estadual de educação para PPL, o qual esteve intrínseco a nova lógica gerencial da gestão pública, com o intuito de melhorar o trabalho pedagógico para aumentar a eficiência do serviço, o que exige uma educação de forma sistemática, com definição de metas e resultados (Ball, 2011).

Nessa lógica, o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional – PEESP (Brasil, 2011), fortaleceu e ampliou a qualidade da oferta de educação básica, profissional, tecnológica e superior, nos estabelecimentos penais. Essa iniciativa consolidou e ampliou a diretriz da Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (Brasil, 2010).

Diante desse cenário de mudanças, a educação para PPL nos estabelecimentos penais vem afirmando a importância de ser diferenciada, de acordo com as especificidades de cada medida e/ou regime penal, considerando as necessidades de inclusão e acessibilidade, bem como as peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social da população e atendendo as peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população penal, conforme descrito no inciso VIII do art. 3º da Resolução nº 2/2010 (Brasil, 2010a).

O Decreto reafirmou a necessidade de uma educação diferenciada, capaz de atender às especificidades de cada medida ou regime penal, considerando não apenas a diversidade de tempo, espaço e rotatividade da população penal, mas também aspectos relativos à inclusão e acessibilidade, às peculiaridades de gênero, raça e etnia, credo, idade e condição social dos estudantes privados de liberdade.

As políticas públicas educacionais implementadas especificamente para este público, vem sendo instituída com o intuito de construir uma proposta pedagógica voltada para o contexto, e não apenas reproduzir metodologias baseadas no ensino extramuros. No Amapá, a Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE/AP nº 57/2015 e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense – PEEPPLE, consolidam diretrizes que orientam a organização, oferta e a qualidade da educação das PPL (Amapá, 2015a, 2022).

Contudo, para que as políticas cumpram o caráter emancipador, é imprescindível considerar a realidade social da comunidade que circunda as unidades penais, tendo em vista, que o contexto educacional não pode ser compreendido isoladamente. A efetividade das ações educativas depende da compreensão das especificidades do público atendido e de seus correlatos sociais, culturais e econômicos. Ao eleger como objeto de estudo as políticas públicas educacionais voltadas às PPL no Amapá, analisadas a partir dos indicadores educacionais de fluxo escolar, qualificação profissional, certificação, repasses financeiros da Educação Básica, busca-se estabelecer análises e reflexões que tome como referência a realidade adversa da clientela.

As pessoas privadas de liberdade convivem entre as variantes da cultura escolar (conhecimentos escolares; linguagem; sistema de valores inerentes à realidade fora do ambiente penal) e variantes da cultura de ser privado de liberdade (conhecimentos/práticas do ambiente penal; linguagem por palavras, gestos corporais; normas de convivência; sistema de valores do ambiente penal) (Vasquez, 2008). Em busca de delinear as características que se assemelham dessas pessoas, Onofre (2007) corrobora com o perfil desses estudantes, ela descreve:

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

Para Gomes (2011), o cenário em que as PPL estão submetidas são decorrentes do baixo investimento na educação no sistema penal, os quais contribuem para as altas taxas de reincidência, desse modo, o Estado entra em embate contra o crime organizado e o destino das PPL, pois, muitos são jovens quando entram no ambiente penal. Tanto Onofre (2007), quanto Gomes (2011), descrevem que, os que adentram ao sistema penal, de alguma forma, já é um desajustado social, e se lá dentro não recebe nenhum tipo de apoio, volta para a sociedade, mais desacertado de quando entrou.

Frente a esse contexto histórico-sociocultural, o Amapá, na busca das garantias do direito à educação para PPL, em 2015 apresentou o Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense - PEESP-AP, em atendimento ao Decreto

Presidencial nº 7.626/2011 (Brasil, 2011). Reunidos em uma Comissão Técnica, participaram da construção: Universidade Federal do Amapá, Vara de Execução Penal, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, Conselho da Comunidade, Instituto de Administração Penitenciária do Amapá e Escola Estadual São José.

O Plano foi revisado em 2017 e na atualização feita em 2020 reconfigurou objetivos e metas, sendo apresentado como Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas, porém, foi assinado pelas instituições em 2022 (Amapá, 2022a). Após quatro anos da reconfiguração, a educação para PPL, redefiniu novamente metas e objetivos, no novo Plano, assinado em 23 de março de 2025, tem-se como objetivo a efetivação do trabalho integrado dos atores responsáveis pela educação, no sentido de construir educação que atendam as especificidades, diversidades, perfis e contextos das PPL do Estado do Amapá (Amapá, 2025a).

É imperativo destacar que, apesar da dinamicidade inerente ao processo de sucessivas reconfigurações e atualizações, o planejamento educacional manteve sua plena vigência normativa e aplicabilidade. Tal continuidade administrativa assegurou a estabilidade das ações pedagógicas intramuros, evitando que eventuais lacunas nos ciclos de revisão técnica implicassem descontinuidade na oferta do serviço público educacional.

O atual plano, cuja mobilização norteadora nacional ficou sob a responsabilidade do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI, a qual organizou um modelo a ser seguido para a estruturação desse documento, embora o estado tenha a liberdade de adaptar o Plano ao contexto e à realidade local, ficando condicionada a manter, no mínimo, a estrutura proposta no documento orientador. O documento foi elaborado no Amapá por meio de uma atuação interinstitucional envolvendo a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto de Administração Penitenciária do Amapá.

No âmbito do cenário político-educacional, o Plano também buscou a reintegração social com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com metas para ampliar a oferta EJA (Decreto 12.048, 2024), com a finalidade de superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de educação para PPL e da oferta da EJA integrada à Educação

Profissional, qualificando a educação no sistema penal. Ação que faz parte da estratégia nacional para fortalecer o direito à educação para PPL (Brasil, 2024a).

De acordo com o PEEPL (Amapá, 2025a), a educação deve ser desenvolvida pela SEED e pelo IAPEN, a partir da educação escolar ou formal, pelo sistema de ensino. Já a educação não escolar ou não formal, correspondente às iniciativas organizadas de aprendizagem que acontecem fora dos sistemas de ensino e a educação informal, que ocorrem ao longo da vida, essas devem ser ofertadas por todas as instituições públicas e sociais que contribuem na reintegração das PPL, na perspectiva de defesa dos direitos humanos.

Destaca-se assim, o anseio de reconhecimento de uma proposta de educação como modalidade de ensino, devido as especificidades do público, infraestrutura e metodologia que atenda a todas as diversidades do ambiente do sistema penal, sem assim ignorar a complexidade teórico-filosófico que envolve esse tipo de educação que abarque os aspectos formais, não formais e informais. Cabe problematizar que a educação das PPL frequentemente associa-a a EJA, no entanto, ambas possuem perspectivas teórico-filosóficas distintas que justificam distingui-las como modalidades de ensino.

Nesse sentido, as políticas de educação para PPL, portanto, são extremamente relevantes e reforçam a importância de se entender como se executam dentro do sistema penal, pois, educação para PPL não é uma técnica penitenciária (Foucault, 2014), estabelecida no século XIX, como tratamento disciplinar. Mas, no tocante a educação como proposta educativa, essa necessita ser reconhecida como modalidade de ensino.

A institucionalização do tema permite uma compreensão mais ampla das relações sociais e dos problemas, possibilita por parte das agências de fomento e das instituições acadêmico-científicas à difusão de editais para viabilizar a realização de pesquisa, organização de eventos, publicações e oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação, que exercem sua docência no interior dos estabelecimentos penais.

Dessa forma, esse estudo reflete o interesse da pesquisadora e da necessidade sociopolítica e científica de estruturação de debates mais aprofundados sobre a educação para PPL, tendo em vista, que a Educação cumpre propósitos diferentes na sociedade humana e requer habilidades e competências distintas, ainda que, tenha

sido concebida historicamente como caminhos possíveis para a ascensão social (Silva, Moreira, 2011).

Apesar desse propósito parecer consenso entre formuladores das políticas e da sociedade civil, a pesquisa de Vasquez *et al.* (2020) evidenciou as dificuldades da efetivação de oferta na educação formal do Ensino Básico, que atenda as especificidades da Educação para PPL e Egressos. Somado a isso, há entraves relacionados a oferta integrada a profissionalização, carência de recursos pedagógicos e tecnológicos, ampliação de vagas, estruturas físicas, normatizações, comunicação, liberação de estudantes, valorização e formação continuada, fragilidades institucionais que limitam o alcance das políticas (Chagas, 2023; Ferreira, 2024).

O Relatório de Informações Penais (RELIPEN – II semestre, 2024), por sua vez, evidenciou o reforço histórico na exclusão do acesso à educação, sobretudo quando se observa que grande parte das PPL, ingressam no sistema penal, sem ter concluído o ensino fundamental. Das 670.265 PPL em regime fechado, 546.548 apresentam baixa escolaridade, isto é, não possuem ensino formal, não concluíram ou têm apenas o ensino fundamental (Brasil, 2025a).

Desse total, 13.381 são analfabetas, 237.333 foram alfabetizadas, 295.868 possuem o ensino fundamental incompleto, 76.168 concluíram o ensino fundamental. O quantitativo corresponde a 81,54% da população penal em regime fechado, o que significa que mais de quatro em cada cinco PPL não concluíram a primeira etapa da educação básica. No ensino médio, os números são ainda mais reduzidos: 117.742 iniciaram, apenas 93.642 (13,97%) de PPL tiveram acesso, permanência e concluíram o Ensino Básico (Brasil, 2025a).

A Secretaria Nacional de Políticas Penais – SENAPPEN, comemorou no 2º semestre de 2024, o déficit significativo de 22,61% na ampliação da oferta de matrículas no acesso à educação formal ou escolar. Em 2023, a oferta foi de 16,5% (Brasil, 2025a). A análise da SENAPPEN atravessa apenas um viés da política pública, os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, reúne dados estatísticos do sistema penal do Brasil, coletados semestralmente por gestores de unidades penais para diagnosticar a realidade da educação formal no sistema penal.

Os indicadores de ingresso/matricula apresentados nos documentos não consideram questões inerentes à permanência, qualidade, aprendizagem, aprovação e

conclusão do ciclo anual de ensino e aprendizagem na dinâmica educacional no sistema penal. Neste contexto, o mapeamento apresenta fragilidade quanto aos indicadores, por dificultar a efetividade da política, considerando que a matrícula e permanência dos estudantes na escola, sofrem interferência da rotina de entradas, saídas, transferências, mudança de celas, segurança e remoções diversas, por questões justificadas pela gerência da segurança institucional (Torres, 2017; 2019).

Esses fluxos e a rotatividade de regimes, impactam na rotina e na aprendizagem, ocasionando altos índices de abandono e reprovações. As PPL são transferidas de alas, galerias, pavilhões, unidade penais ou cidade, sem aviso prévio, por razões de segurança institucional. Essas condições adversas interferem para a manutenção e permanência do estudante. Os reflexos no processo de ensino e aprendizagem, geram impactos no rendimento e fluxo escolar (Torres, 2019).

Deste modo, os índices informados não apontam todo o processo de inclusão na educação escolar, pois o acesso as matrículas ou inserção nem sempre se transforma em permanência, nem tão pouco em conclusão escolar, uma vez que há evasão e alta rotatividade na educação de PPL.

No intuito de reduzir esses fluxos cotidianos, e considerando a mobilização nacional para o planejamento de ações desse tema, o Amapá readequou o PEEPPLE de 2022 estabelecendo metas que incidem diretamente sobre os indicadores de acesso, permanência e conclusão da Educação Básica no sistema penal, destacando-se: ampliação ao acesso, redução das taxas de evasão e abandono escolar, elevação da taxa de conclusão da Educação Básica, inclusão do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA PPL, integração da EJA e EPT, recursos financeiros, pedagógicos e tecnológicos e monitoramento dos indicadores educacionais das PPL (Amapá, 2022a).

Além dos rendimentos e fluxos escolares, faz-se necessário o destaque ao ENCCEJA PPL, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, com a finalidade de construir uma referência nacional de autoavaliação para EJA, por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar, com fins de correção do fluxo escolar, certificação e melhoria da qualidade na oferta da EJA.

Entretanto, o ENCCEJA nos últimos anos tem ampliado sua importância dada o aumento de pessoas que realizaram o exame visando a certificação no ensino fundamental ou médio e, tem se constituído em uma ação que acaba contribuindo para

a falsa ideia de substituição da ampliação da oferta educacional para as PPL. Essa certificação sem necessariamente estar matriculado na escola, também evidencia uma face da conclusão escolar.

Nesse cenário, a Escola Estadual São José - EESJ, situada no interior do IAPEN, assume papel estratégico na mediação entre a política de certificação em massa e a efetivação do direito à educação. Diferentemente da lógica do ENCCEJA, centrada na mensuração de resultados, a EESJ materializa a oferta educativa contínua, com mediação docente, organização curricular e acompanhamento pedagógico, elementos indispensáveis à construção de trajetórias formativas consistentes no contexto intramuros.

Autores como Onofre (2007), Julião (2006) e Ireland (2011) convergem ao afirmar que a educação no sistema penal não pode se reduzir à certificação, devendo se constituir como processo formativo mediado por práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e com acompanhamento pedagógico contínuo como condições para a construção de trajetórias educativas significativas. Nesse sentido, evidenciam que, sem esses elementos, a escolarização intramuros tende a ser esvaziada de sentido, subordinando-se à lógica securitária e comprometendo a efetivação do direito à educação.

Assim, problematizar a atuação da escola implica em reconhecer que, embora seja referência institucional para a escolarização das PPL no estado, a EESJ opera sob fortes constrangimentos estruturais e securitários, que limitam sua capacidade de garantir acesso, permanência e êxito. Assim, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço privilegiado de análise empírica, a escola revela as contradições entre a centralidade crescente do ENCCEJA e a necessária valorização da educação escolar como direito, e não apenas como mecanismo de certificação.

À luz dessas considerações e do III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá (2018) que evidenciou o descompasso entre a previsão do PEESP-AP e a implementação efetiva, escrevendo a 'Carta da Educação Penitenciária Amapaense', que explicita a fragilidade da atuação estatal, marcada pela falta de articulação interinstitucional e de planejamento integrado (Almeida; Silva; Vasquez, 2020). Impõe-se a necessidade de analisar os limites concretos da política educacional intramuros, considerando sua função de promover o desenvolvimento de capacidades e a inserção social das pessoas privadas de liberdade.

Visando ampliar a compreensão que essa discussão exige, essa pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: **Qual o cenário dos indicadores educacionais voltados à educação das PPL no Amapá a partir da vigência do PEE-PPLE, especialmente no tocante ao fluxo escolar, qualificação profissional; exame de certificação e repasses financeiros no período de 2020 a 2024?**

Como desdobramento da indagação que orientou o estudo, foram formuladas ainda, as seguintes questões norteadoras: Quais instrumentos legais asseguram a educação como direito humano subjetivo que deve ser estendido as pessoas privadas de liberdade no Brasil e no Amapá? Quais mudanças ocorreram no panorama das políticas públicas de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade no Amapá no período de 2020 a 2024? Qual o cenário dos indicadores de fluxos escolar (matrícula, aprovação, reprovação, evasão, transferências), certificação e recursos financeiros no quinquênio de 2020 a 2024, destinados à educação das pessoas privadas de liberdade?

Considera-se que a análise de indicadores educacionais tem-se apresentado como uma alternativa importante para complementar as pesquisas no campo da educação de PPL realizadas (Chagas, 2023; Ferreira, 2024), as quais já indicavam a necessidade de uma leitura ampla do cenário educacional, de modo macro, buscando apontar a influência das ações políticas e econômicas na educação das pessoas privadas de liberdade. A partir do problema e questionamentos complementares, o presente estudo teve como objetivos:

- Geral:

- Analisar as implicações das políticas públicas educacionais adotadas no Amapá e voltadas à educação de pessoas privadas de liberdade por meio do PEE-PPLE, a partir da análise dos indicadores educacionais de fluxo escolar, certificação e recursos financeiros do caixa escolar, no período de 2020 a 2024.

- Específicos:

- Identificar os instrumentos legais nacionais e internacionais que asseguram a educação como um direito humano subjetivo, com foco em sua aplicabilidade e garantia às pessoas privadas de liberdade no contexto brasileiro e no Amapá;

- Compreender as mudanças nas políticas públicas de educação para pessoas privadas de liberdade ocorridas no Amapá, com foco nas diretrizes dos Planos de Educação (nacional e estadual), plano de educação para PPL e nas ações do poder público;

- Analisar o panorama dos indicadores educacionais de fluxo escolar: matrícula, aprovação, reprovação, evasão, transferências; dos exames de certificação para PPL e os de recursos financeiros aplicados via caixa escolar, no contexto da Educação Básica ofertada às pessoas privadas de liberdade no Amapá, entre os anos de 2020 e 2024.

A investigação das políticas públicas educacionais para às Pessoas Privadas de Liberdade no Amapá apresenta múltiplas dimensões de relevância, que justificam a condução e fundamentam a importância no cenário educacional, social e acadêmico. Ao considerar a educação como direito humano fundamental, busca-se compreender não apenas a formalização da oferta educativa no sistema penal, mas a efetividade das políticas implementadas em termos fluxo escolar, qualificação profissional, certificação e repasses financeiros da Educação Básica. Assim, a pesquisa apresenta relevâncias que se articulam e reforçam a importância de uma análise ampla e aprofundada da educação voltada às PPL:

- **Relevância pessoal:** se ancora na trajetória da pesquisadora, marcada por décadas na EJA, por experiências diretas com populações historicamente excluídas do sistema educacional. A pertinência no estudo emerge da necessidade de refletir criticamente sobre os desafios enfrentados pelas PPL, bem como sobre as lacunas existentes entre o arcabouço legal e a execução prática.

- **Relevância social:** por tratar de pessoas com experiências de vida, gêneros, culturas e idades diferentes, que vivem em um coletivo, mas em um ambiente inóspito, com cultura própria: formas de linguagens, práticas e mecanismos de sobrevivência intrínsecas do sistema penal e de extratos sociais historicamente mais vulneráveis, cuja educação foi negligenciada.

- **Relevância acadêmica:** contribui para preencher lacunas existentes na produção científica local e na Amazônia como um todo. Escassos nesta educação e raros na análise de uma rede de educação interinstitucionalizada pelo PEEPPLE e de forma sistemática nos fluxos escolares, permanência e conclusão da Educação Básica, especialmente considerando as especificidades do contexto amazônico, desafios logísticos, sociais e econômicos singulares.

Ao conectar a análise empírica, revisão bibliográfica e debate teórico, a pesquisa promove o diálogo entre pesquisa, prática pedagógica e formulação de políticas públicas, ampliando a compreensão das especificidades e desafios, com subsídios para futuras investigações, formação continuada de profissionais da educação de PPL e políticas públicas mais eficazes.

As práticas educativas buscam reinventar-se diante da produção de conhecimentos socialmente significativos e do compromisso de busca pela autonomia do pensar, da garantia do direito à igualdade e reconhecimento da diferença, pois, como postula Corrêa (2013), educar para os direitos humanos é, antes de tudo, comprometer-se com o diálogo que mobiliza e media saberes próprios.

Com objetivo de fazer levantamento dos estudos recentes desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com o foco na política educacional para PPL, realizou-se, como parte inicial, a revisão da literatura no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Optou-se pelas referidas bases de dados em razão da disponibilização das publicações de trabalhos na íntegra, de livre acesso e disponível online em meio aberto, além da confiabilidade presumida das referidas bases, dado o caráter científico, haja vista, que se tratam de publicações que foram submetidas a avaliações rigorosas pelos respectivos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A pretensão foi traçar panorama quantitativo dos trabalhos que debateram a temática alvo dessa dissertação. Nessa direção, foram mapeadas as produções entre 2020 - 2024 presentes na plataforma até o dia 30.09.2025. Como variáveis para realizar o levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: Políticas Públicas de Educação nas prisões, Políticas Públicas para Educação de pessoas privadas de liberdade, direito à educação as pessoas privadas de liberdade e Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade. Os operadores booleanos: *AND* e *OR*. Os critérios de inclusão foram dissertações e teses, no idioma português, no período mencionado. Foram excluídos todos os trabalhos que não contemplaram os critérios previamente.

Na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES foram encontradas 327 (trezentos e vinte e sete) dissertações e teses, 311 (trezentos e onze) não atenderam aos critérios de inclusão, 04 (três) eram duplicadas,

04 (quatro) dissertações foram selecionadas. Foram encontradas, 16 (dezesesseis) teses 11 (doze) não atenderam aos critérios de inclusão, 01 (uma) duplicada, 04 (quatro) teses foram selecionadas por estarem entre os descritores do estudo. O quadro 01 evidencia as pesquisas organizadas em três contextos: direito à educação, políticas públicas de educação para PPL e Plano Estadual de Educação para PPL

Quadro 01: Dissertações e Teses: Pessoas Privadas de Liberdade

Contextos	Autores	Enfoques das Pesquisas
Direito à Educação	Dâmaris Pereira dos Santos (2021) (Brasil e Itália)	Direito à educação no Brasil e na Itália, comparando legislação, políticas públicas e implementação prática no sistema penal.
	Armando Dantas de Barros Filho (2020 – Tese) Pernambuco	Fatores que influenciam a efetivação do direito a educação de privados de liberdade.
	Tiaga de Jesus Dias Chagas (2023 - Dissertação) (Amapá)	Obstáculos administrativos, institucionais e pedagógicos que limitam a efetivação do direito, com foco na Escola Estadual São José e nos entraves para acesso e permanência.
Políticas Públicas de Educação para PPL	Josenice Ferreira dos Santos Araújo (2024-Tese) Tocantins	Implementação das políticas educacionais, obstáculos estruturais, articulação institucional.
	Miryan Aparecida Nascimento de Souza (2022 – Dissertação) Paraíba	Política Pública com corte no gênero, avaliação da implementação e efetividade das políticas educacionais para mulheres, incluindo remição de pena por estudo, formação de educadores e estrutura curricular.
	Lucas Lourenço Silva (2022 – Goiás) Tese	Dificuldades estruturais, institucionais e pedagógicas que comprometem a efetivação do direito à educação prisional, incluindo escassez de recursos, formação docente inadequada, resistência institucional e estigmatização dos apenados.
Plano Estadual de Educação para Privados de Liberdade	Kátia Teresinha Lopes Della Flora (2021–Dissertação) Maranhão	Problematizar as formas pelas quais o Plano Estadual de Educação no sistema penal produz sujeitos para a liberdade, no contexto do Maranhão
	Josiane Pantoja Ferreira (2024 – Tese) Amapá	Avaliação qualitativa do processo de implementação do PEEP, identificando desafios estruturais, articulação institucional e participação das pessoas privadas de liberdade.

Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto do direito à educação, concentram em discutir a educação como um direito humano fundamental, relacionando a legislação local, nacional e internacional, com a realidade dos estudos. Destacaram a persistência de obstáculos legais, administrativos e pedagógicos que dificultam a efetivação desse direito.

Santos (2021) realizou uma análise comparativa entre Brasil e Itália, evidenciando como diferenças legislativas e de implementação prática afetam a educação no

sistema penal. Barros Filho (2020) e Chagas (2023) aprofundaram a compreensão sobre os fatores institucionais e pedagógicos que limitam o fluxo escolar, qualificação profissional, certificação, repasses financeiros e a qualidade do ensino, mostrando que, embora o direito à educação seja formalmente garantido, sua concretização esbarra em barreiras estruturais e operacionais das instituições responsáveis por ofertar a educação para PPL.

No âmbito das políticas públicas de educação para PPL, os pesquisadores Araújo (2020), Souza (2022) e Silva (2022) evidenciaram a complexidade da implementação dessas políticas. Destacando dificuldades estruturais, articulação institucional, resistência organizacional e escassez de recursos que comprometem a efetividade das políticas.

Os pesquisadores enumeraram conquistas e desafios, mas revelaram fragilidades de implementação das políticas de Educação, principalmente pela falta de infraestrutura, recursos humanos e articulação intersetorial. Destacaram, que a formulação de políticas públicas isoladas não garante: investimentos adequados, valorização e formação docente e estratégias pedagógicas contextualizadas.

No que se refere ao Plano Estadual de Educação para PPL, as pesquisas de Dela Flora (2021) Ferreira (2024) analisam a formulação e execução dos planos, apontam que embora representem avanços normativos e instrumentos de planejamento estratégico, ainda não é um instrumento efetivo de gestão da educação, enfrenta desafios significativos: problemas estruturais, carência de recursos financeiros e humanos, limitações na articulação intersetorial, demonstrando que políticas bem formuladas muitas vezes não se traduzem em acesso efetivo e permanência escolar. A não participação das PPL na construção do plano limita a adequação das ações às reais necessidades.

Neste contexto, a efetividade da educação penal depende da convergência entre normativas legais, políticas públicas consistentes e financiamento adequado. Há um consenso entre os autores em destacar que, para além da legislação e dos planos, é necessário garantir recursos financeiros, humanos e materiais, formação continuada de educadores e estratégias pedagógicas adaptadas à realidade, de modo a tornar efetivo o direito à educação no contexto penal.

Frente ao panorama da produção científica apresentada, destaca-se o ineditismo dessa investigação, uma vez que não foram encontradas dissertações ou teses

que versaram sobre o contexto das interfaces da educação de PPL, de responsabilidade da SEED, e em parceria com o IAPEN, com a perspectiva do cenário sociopolítico que envolvem a garantia do direito à educação para atender PPL por meio dos indicadores educacionais no período de vigência do PEEPPLE, ainda que haja duas dissertação que se debruçou a investigar o tema no Amapá (Chagas, 2023; Ferreira, 2024).

A pesquisa de Chagas (2023) tem dimensão prática e operacional do direito à educação na Escola Estadual São José (problemas administrativos, pedagógicos, regulamentação), trazendo à tona vozes, práticas e barreiras concretas que impedem a permanência do estudante na escola e evidenciando os entraves e o distanciamento entre a legislação e sua execução. Enquanto a pesquisa de Ferreira (2024) analisa a política pública ao longo de 2011 a 2021, interpretando a formulação e implantação do plano, avaliando a coerência entre diretrizes nacionais, estaduais e a execução dos objetivos, metas e estratégia do plano.

A pesquisa desenvolvida, portanto, contribuiu de maneira significativa para preencher lacunas existentes no conhecimento sobre a implementação e os resultados das políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento dentro do sistema penal, oferecendo dados significativos acerca do panorama da oferta da educação formal para as PPL no Amapá, o que permite compreender o real cenário e refletir sobre mudanças necessárias que oriente as políticas educacionais que condigam com as especificidades da educação para as pessoas privadas de liberdade.

É importante ressaltar, que a elaboração e implementação de políticas públicas para a educação de PPL, envolve interesses não só econômicos ou políticos, mas também ideológicos articulados com a realidade concreta e o contexto social, os quais são imbuídos de contradições, reproduções e hegemonias (Cury, 1986). A articulação dos acontecimentos e a construção de novas formas de agir diante da realidade dos problemas vivenciados no decorrer da história, resultam da articulação das múltiplas dimensões, tanto das causas como das consequências do fenômeno estudado (Gomide, 2014).

Marx (2014) discute em sua obra, que a realidade social deve ser compreendida a partir de suas contradições internas e das relações entre os fenômenos, considerando o movimento e a transformação constantes da sociedade. Diante disto, a análise da realidade social requer uma perspectiva que integre as dimensões históricas e dialéticas dos processos sociais. Compreende-se que, na escolha do método, o

pesquisador identifica sua concepção de mundo e apresenta as escolhas metodológicas para demarcar concepções de Estado, de sociedade, de políticas sociais, de política educacional e das transformações socioeconômicas de produção e reprodução do capital (Araújo, 2020).

Frigotto (2001, p. 83) contribui para esta reflexão ao expor que: “Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas”. Assim sendo, os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação estão pautados no Materialismo Histórico-dialético, objetivando partir do concreto, da base, superando as impressões, as representações fenomênicas e entrando no amago do problema, buscando detalhar o fenômeno, a causa, efeitos, origem e o porquê do acontecimento. Sobre o Método Histórico-dialético, Maués (2022, p.07) afirma:

Ser a concepção de mundo, pensamento, realidade e leis, dos processos que se passam no mundo. As ideias são reflexos da realidade, mas, não reflete a realidade. A concepção de mundo não pode ser idealista, deve partir do real. São ideias do contato fenomênico, mas precisa partir do real (da situação).

Sendo assim, o materialismo histórico-dialético ocorre a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. Considerando a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais. É um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica de reconstrução da identidade perdida e o resgate da cidadania e dignidade, com base em sua efetividade na reintegração e emancipação da pessoa privada de liberdade.

A utilização do método crítico, histórico e dialético de Marx (2014) propicia demonstrar a contradição entre educação e um sistema opressor, a partir da construção de planos educacionais que buscaram descrever a constituição da Política de Educação na formação socioeconômica brasileira, suas reformas, modalidades, legislações, e relaciona as necessidades do Estado capitalista as reformas educacionais, no intuito de compreender a educação no sistema penal amapaense.

A educação de PPL, é um campo de mudança social e se configura naquilo que Marx e Engels (2010) delimitaram como práxis e ao qual Mészáros (2008) coloca como fundamental para a superação da lógica capitalista, única capaz de promover a emancipação humana. A produção de conhecimento só tem sentido justo e igualitário

se alicerçada nos sujeitos que vivenciam determinada experiência, a fim de expor suas contradições, que são também as do sistema econômico e de reprodução social.

Nessa direção, a educação de PPL vai além do ensino escolar; é um instrumento de transformação social. Inspirada nas práxis marxistas, deve partir das experiências reais dos sujeitos, ajudando a expor as contradições do sistema econômico e social. Contribuindo para a emancipação humana, oferecendo ferramentas críticas para questionar desigualdades e promover mudanças estruturais.

Diante disso, buscou-se analisar o arcabouço construído e confrontá-lo com a realidade da política de educação para PPL, refletindo sobre o método e discutindo os paradigmas de interpretação, localizando a relação sujeito-objeto para assim contribuir com a análise do processo educacional (Cardoso, 1971). Foram elencadas para análise do objeto as seguintes categorias: fluxo escolar, qualificação profissional, certificação, repasses financeiros

Neste contexto, a investigação optou pela abordagem de natureza quali-quantitativa para geração dos dados, preponderantemente qualitativa, pois se parte de uma análise de dados objetivos por meio de normas positivadas, estadual, nacional e internacional, bem como o levantamento de dados estatísticos, para posteriormente se proceder a análise do contexto da política de educação de PPL no Amapá, com a finalidade de analisar, fatos, referências estatísticas, no marco temporal de 2020 a 2024. De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa, constata maior familiaridade com problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

As abordagens qualitativas, concebe a trajetória em torno do que se deseja compreender, voltando o olhar aos elementos que sejam significativos para o observador. Corroborando com o discurso, Minayo (2010) referência a pesquisa qualitativa como:

[...] aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem. Esse método, por meio do seu fundamento teórico permite desvelar os processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante a investigação (2010, p.57).

Deste modo, a pesquisa qualitativa na investigação social advém de um movimento dialético desde as leituras direcionadas ao objeto, escolhas dos referenciais teóricos na problemática social e técnicas de análise e interpretação dos dados, que

deve ultrapassar as estatísticas na busca por uma mudança social. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa deve compreender, interpretar os termos estruturantes e complementares da análise, e considerar que toda compreensão é parcial, inacabada e que possui contradições.

A utilização de dados quantitativos foi adotada para estabelecer análises quanto aos indicadores de fluxos de matrícula, aprovação, reprovação, evasão, transferências, e recursos do caixa escolar no quinquênio de 2020 a 2024, da educação das pessoas privadas de liberdade e pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade – ENCCEJA, de 2020 a 2024.

Nesse sentido, buscou-se descrever o contexto sóciohistórico da Educação para PPL e a inserção das políticas de educação para o ensino básico dentro do sistema penal. A geração dos dados e informações se deu por meio de pesquisa documental, extraindo-se dados obtidos de forma indireta, ou seja, por meio de livros, registro estatísticos, relatórios técnicos, documentos oficiais, dentre outros.

Destaca-se que o documento não fala por si só, assim como todo produto oculta seu processo produtivo e as relações de produção estabelecidas (Kosik, 2007). Cabe observar no documento, enquanto fonte histórica, o que ele também não é, ou seja, aquilo que o documento não diz, os atores e especificidades que ele não apresenta, pois não dizer algo é também se posicionar.

Na concepção materialista da história, defendida por Marx e Engels (2010), a ideia central é que toda a história não é mais que a história da luta de classes. A chave da história está no conflito, nas rebeliões e nas revoluções. O materialismo se remete à centralidade das relações sociais, por contraposição ao Espírito universal da filosofia da história de Hegel. Para Marx, não há instituições eternas. Todas são históricas. A sociedade constitui uma totalidade de relações de produção e reprodução, materiais e ideológicas (Kohan, 2019).

Neste contexto, a pesquisa resgatou uma contextualização histórica sobre a educação de PPL, a partir das normas vigentes, especialmente da década de 1990 em diante, da análise documental que circunda a oferta da educação de PPL, tendo como fontes de geração dos dados e informações estatísticas fornecidas pela Administração Pública, especificamente: a Secretaria de Estado da Educação – SEED, através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA, da Escola Estadual São José – EESJ e do Instituto de Administração Penitenciária - IAPEN.

Diante disso, constituiu-se como corpus analítico da pesquisa os seguintes documentos elencados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 02: Corpus analítico da pesquisa

FONTES UTILIZADAS	DOCUMENTOS ANALISADOS
SEED	- Resolução Normativa – CEE nº 57/2015 - Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas (2022) - Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas (aguardando aprovação) - Censo Escolar - Relatórios do Plano (2020 a 2024). - Relatórios da Educação de PPL (2020 a 2024).
EESJ	- Arquivos da Escola Estadual São José (2020 a 2024). - Projeto Político Pedagógico - Regimento Escolar
IAPEN	- Normatizações internas (2020 a 2024). - Relatórios de Inscrição do ENCCEJA (2020 a 2024). - Relatórios de Aprovação do ENCCEJA (2020 a 2024).

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da análise documental foram sistematizados e interpretados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Moraes, 1999), tornando possível visualizar as reais intencionalidades, muitas vezes disfarçadas, na escrita de um documento ou instrumento normativo. Também possibilitou a compreensão do (des)compasso entre aquilo que é estabelecido legalmente pelos diversos documentos, com a realidade vivenciada e especificidade no atendimento de PPL.

Para a análise do *corpus* documental, adotou-se também as chamadas “categorias de contradição, mediação e totalidade”, com base em Marx (2014), especialmente para discutir as possíveis causas da discrepância entre a política pública de educação planejada, legislada e a aquela fornecida pelo Estado às PPL, utilizando-se de aspectos do referencial teórico do materialismo dialético marxista. Haja vista que a superestrutura das leis federais e estaduais são desconsideradas, infringidas na atividade da prática social no sistema penal.

Os resultados estatísticos das atividades desenvolvidas foram analisados com vistas à construção de uma interpretação que se aproxime da realidade empírica investigada. Ressalta-se que o uso de dados quantitativos não altera a natureza qualitativa da pesquisa, assumindo função complementar e ilustrativa. Tais dados foram organizados e sistematizados por meio de gráficos, planilhas, tabelas e quadros, contribuindo para a análise e a consistência dos achados.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está dividida em três seções. A primeira seção, intitulada **O Estado e a garantia do direito à educação as pessoas privadas de liberdade (PPL)**, apresenta conceitos que delineiam e orientam as políticas educacionais. O Estado em contradição como força de domínio e responsável pelas políticas públicas; a ação do governo no Estado, atendendo as demandas de um respectivo grupo que está no poder; a política pública, gestada por atores ligados ao governo e a sociedade.

Discute o direito da educação, com incursões no cenário internacional e nacional, expondo as concepções históricas sobre Educação de PPL e a atuação do Estado nas políticas públicas voltadas às PPL no período de 2009 a 2024. O recorte temporal tem a função de delimitar estudos para a verificação do Estado da questão entre os estudiosos deste período, a oferta da educação para PPL e a concretização das políticas públicas que concebiam a educação como direito humano, que conduz a própria vida no presente e ressignificar o passado em direção a um projeto de vida futura (Onofre, Julião, 2013).

A segunda seção, nomeada de **as políticas de educação para as pessoas privadas de liberdade (PPL) no estado do Amapá**, aborda as orientações das políticas de educação para as PPL, as diretrizes para a oferta da educação em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos Penais, o Plano Estadual de Educação do Amapá e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos. São analisadas as Leis, Decretos e outros documentos que definem as políticas públicas em relação à oferta da educação no sistema penal do Estado, bem como, a interinstitucionalização dos atores envolvidos e responsabilidades.

A terceira seção, denominada **análise dos indicadores educacionais da educação de PPL no estado do Amapá**, interpela sobre os indicadores de fluxo da educação (matrículas, evasão, aprovados, reprovados, transferidos), o panorama da certificação por via do ENCCEJA PPL e os recursos financeiros recebidos pelo caixa escolar da Escola São José, recebidos no período de 2020 a 2024.

O capítulo de abertura dedica-se a fundamentar os eixos conceituais e históricos que regem a atuação do Estado na efetivação do direito à educação no contexto penal. Parte-se da dualidade estrutural do Estado moderno, tensionado entre seu pa-

pel de força de domínio e sua função como garantidor de políticas públicas, para discutir como as ações governamentais respondem às demandas de diferentes grupos de poder e influenciam a formulação de direitos.

A partir dessa premissa, a discussão avança para o panorama internacional e nacional da Educação para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), contextualizando as transformações históricas e teóricas no recorte de 2009 a 2024. Nesse horizonte, analisa-se a oferta educacional não apenas como um serviço assistencial, mas como um direito humano fundamental capaz de proporcionar a ressignificação do passado e a reconstrução do projeto de vida dos sujeitos em privação de liberdade.

1 O ESTADO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AS PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE - PPL

O conceito de Estado (Estado Nação) moderno, é definido pela ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território (Dallari, 2011). A função política é atribuída ao Governo, com a incumbência de exercer a organização administrativa, determinando objetivos, diretrizes e atuação nos planos governamentais (Brasil, 1988)

O Governo é composto por um conjunto de programas, projetos, planos que partem da sociedade (pesquisadores, políticos, técnicos, organismo da sociedade civil, entre outros), pessoas que representam a população e são responsáveis por gerir os interesses do Estado (Hófling, 2001). Diferentemente do Estado que é permanente e mais abrangente, o Governo é transitório e varia de acordo com o tamanho do Estado, podendo ser local, regional ou nacional.

A cada eleição (municipal, estadual, distrital ou federal), golpe cívico-militar *impeachment* ou destituição, substitui-se o Governo e, conseqüentemente, a forma de organização das instituições e a gestão das políticas públicas, programas, projetos, são geralmente alterados, a menos que o governo que assume, seja democrático e dialogue, buscando o entendimento da situação no favorecimento da resolução dos problemas sobre os quais é responsável. Ressalta-se, que não basta o governo ser democrático, haja vista, as pressões de grupos políticos e da sociedade civil, de interesses divergentes, os quais querem suas demandas atendidas.

É também importante destacar, a diferença entre políticas de Estado e políticas de Governo. As políticas de governo são aquelas que começam e terminam com um mandato. O Governo começou o mandato, implementou uma política, a qual, foi descontinuada tempo depois ou quando deixou o cargo. As políticas de Estado, por outro lado, se mantêm no tempo, independente das mudanças nos cargos políticos do governo, é o caso dos planos de educação (Dallari, 2011).

Portanto, entender a essência dessas políticas na educação de PPL, se faz necessário, considerando que se busca realizar e implementar por meio de políticas públicas que tem repercussão na economia e na sociedade, “daí porque qualquer teoria da política precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006, p.25).

A inter-relação é importante para compreensão de análise das políticas públicas (de governo e/ou de estado) por possibilitar um melhor entendimento e explicação (Ball, 2011). No estudo das políticas públicas para PPL, essa interligação, é condição indispensável, pelo fato que a classe menos favorecida é o público-alvo da política de privação de liberdade e também, a que está em condições mais vulneráveis com a falta e/ou insuficiência da efetivação dos direitos, antes mesmo da sentença.

As políticas públicas envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade, com diversos atores sociais envolvidos, podendo alterar os arranjos instituídos e operacionalizados, bem como modificar a forma como ocorrem os embates no seio do Estado (Hofling, 2001; Oliveira, 2011).

O grande problema enfrentado pela educação de PPL, é resultante da divisão de competências entre os entes federativos, ao mesmo tempo que possibilita uma política ambivalente empreendida pelo MEC e IAPEN. Por outro lado, tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, ao mesmo tempo que reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais.

Assim, os índices das políticas públicas demonstram a necessidade de considerar as intenções dos governos, bem como o que o governo realizou ou não, pois, a troca de governos interfere positivamente ou negativamente, no desenvolvimento da política pública, devido seus contextos históricos.

A exemplo, do *golpeachment*¹ na Presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, num contexto social e político, marcado por um projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que desconsiderou as lutas dos movimentos sociais e o Estado Democrático de Direitos, culminou na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, banalizando e apagando a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas eram destinados.

¹ Neologismo que evidencia “a imposição de uma nova configuração de Estado, de caráter conservador e autoritário, com um crescente fechamento democrático. É um Estado submetido aos interesses do financismo, nos marcos de uma exacerbação de neoliberalismo, com um amplo retrocesso no campo dos direitos sociais e trabalhistas que remontam a um Brasil de 80 anos atrás, um Brasil pré-Vargas.” (Carvalho, 2017, p. 1).

A extinção da SECADI, não significou somente menos política pública social para as populações, principalmente para as PPL. Significou muito mais, foram medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re) produção do capital (Entrevista de Carlos José Pinheiro Teixeira, setembro de 2022, apud Ferreira, 2022).

As mudanças antiprogressistas vivenciadas no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), por sua vez, demonstraram a descontinuidade das políticas sociais e educacionais evidenciados pelos retrocessos ocorridos, pois, nesse período, não houve investimentos financeiros por parte do Ministério da Educação - MEC, em vários programas e ações. Logo, de 2016 a 2023 observou-se como mudanças de governo impactaram negativamente na condução de políticas educacionais.

Em se tratando da organização estatal, esta pode ser sistematizada de duas formas: Estado de direito e Estado democrático de direito. No primeiro há um Estado que não se preocupa com direitos fundamentais, muito menos, com a participação popular. Enquanto que o segundo tem como pilar a democracia, não somente com a participação da população, mas também, como fonte de garantia de direitos: individuais, coletivos, sociais e políticos para seus cidadãos (Dallari, 2011).

Após a Constituição Federal de 1988, o Estado passou a ser democrático. No caput do art. 1º, da Constituição, o Estado democrático de direito, tem fundamento na cidadania (inciso III) e no pluralismo político (inciso V). O parágrafo único, consagra o princípio da soberania popular.

O caráter social está no inciso III, também, do art. 1º, que incorpora a dignidade da pessoa humana como seu fundamento. O art. 3º evidencia a busca por uma sociedade livre, justa e solidária e a redução das desigualdades sociais (Brasil, 1988). Deste modo, por mais que a diretriz central seja a lei (a Constituição), neste sistema, os direitos fundamentais são inegociáveis. O termo “democrático” é um indício que os cidadãos, possuem direitos a educação, independentemente de estarem privados de liberdade (Entrevista de Carlos José Pinheiro Teixeira, setembro de 2022, apud Ferreira, 2022).

O Estado, como expressão-chave de concretização dos princípios e normas instituídos na Constituição Federal de 1988, é a organização político-administrativa

responsável pelas relações sociais e produtivas sobre um território, detendo o monopólio do uso da força e o monopólio fiscal, isto é, de arrecadação de recursos para prover serviços aos habitantes desse território.

Ao mesmo tempo, o Estado concentra o poder organizado de uma determinada classe social, que é dominante por deter a propriedade dos meios materiais de produção, onde a estrutura social se divide em dois níveis articulados. Se constitui enquanto a base que comporta a unidade de forças produtivas e relações de produção e a superestrutura, composta das instâncias jurídicas co-políticas (os direitos e o Estado) e ideológicas (a moral, a ciência, a filosofia, entre outras), conforme analisou Carnoy (1984).

Assim sendo, o Estado não representa apenas o bem comum, mas a expressão política da estrutura de classe inerente a produção. Para Marx e Engels (2010), o Estado não é uma entidade neutra ou imparcial que serve aos interesses de toda a sociedade, ao contrário, funciona como um instrumento de dominação da classe economicamente dominante. Sobre o Governo, os autores afirmam ser um comitê de gestão da burguesia, perpetuando as relações de produção existentes.

Além disso, a análise marxista propõe que as instituições políticas e jurídicas do Estado são moldadas pelas relações econômicas da sociedade. Ou seja, o Estado reflete a estrutura de classes resultante do modo de produção vigente, funcionando como uma superestrutura que legitima e reforça a base econômica. Nessa conjectura, o Estado não atua em prol do bem comum ou da vontade geral, mas como ferramenta política que expressa e sustenta a dominação de classe presente nas relações de produção (Marx, 2014).

Nesta ótica política, percebe-se o poder e a abrangência da regulação e da intervenção estatal na economia e em todo o processo social que tendem em aumentar em função do desdobramento gradual do processo de acumulação de capital, da necessidade de consenso, do apoio popular a esse processo e da continua desclassificação das pessoas devido a reorganização do discurso político e jurídico em torno da pessoa, como agente econômico (Apple, 2003).

Assim sendo, a educação aparece como um direito humano, tendo em vista, tratar de justiça social, no sentido da conquista da liberdade de cada pessoa, em detrimento dos processos de exclusão social, enfatizando o preparo para a cidadania, o resgate da autonomia, o próprio desenvolvimento da sobrevivência humana e da efetivação de outros direitos.

Diante da atuação do Estado e das influências que ele sofre para exercer seus papéis, a subseção a seguir tem por objetivo analisar os fatores que impactam suas funções e a forma como essas influências moldam suas decisões e políticas. O intuito é evidenciar as incursões internacionais e nacionais pelo direito da educação, como dever do Estado, tendo a obrigação de elaborar e/ou implementar políticas públicas educacionais, para que as pessoas possam usufruir do direito humano fundamental.

1.1 Da Declaração Universal à realidade nacional: o direito da educação para PPL sob a tensão do estado neoliberal

Todo o avanço da educação escolar no ambiente penal é fruto de lutas históricas e ideológicas, conduzidas por uma concepção de sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. A educação não é apenas direito fundamental da pessoa, mas é elemento constitutivo dela, haja vista ser essencial no desenvolvimento humano e na formação da personalidade (Freire, 2020, Arroyo, 2017).

Os Direitos Humanos surgem historicamente como uma construção social e política, consolidada a partir de diferentes marcos históricos e filosóficos advindos da necessidade de obrigar o Estado a oferecer serviços que minimizem as desigualdades econômicas e sociais, permitindo a participação de todos. Remontam das ideias de dignidade humana e justiça, presentes em diversas tradições culturais, porém, se estrutura com o Iluminismo e as revoluções liberais dos séculos XVII e XVIII, como a Revolução Francesa e a Independência dos Estados Unidos.

Para Bobbio (2004), os direitos humanos são uma conquista histórica, pois, é decorrente de resposta a situações de opressão e injustiça. Corroborando, Piovesan (2022), além de concordar que é advindo de um processo histórico, ela acrescenta que é dinâmico, evolutivo e contínuo de afirmação e ampliação, dos direitos fundamentais. Neste contexto, se desenvolvem a partir das lutas sociais e das necessidades políticas, não sendo estáticos, pois, se transformam conforme os desafios sociais e políticos de cada época, englobando novas demandas, como direitos ambientais e digitais.

O Estado neoliberal percebe os direitos humanos de forma ambígua, oscilando entre o discurso de sua defesa e a prática de sua limitação em nome da eficiência econômica. Sob a lógica neoliberal, os direitos humanos, sobretudo os sociais e

econômicos, são frequentemente subordinados ao mercado, tornando-se mais uma responsabilidade individual do que uma garantia estatal.

Segundo Marx (2014), o Estado, construído nas relações de produção de modo contínuo, é capitalista e conseqüentemente, seus interesses capitalistas é quem continua predominando nesse momento. A classe dominante, é a detentora dos meios de produção, explora a classe trabalhadora, que detém apenas a força de trabalho. Nessa visão, o Estado é considerado a instituição que representa os interesses da classe dominante, ou seja, a burguesia neoliberalista (Marx, 2014). Isto é, a política de Estado é utilizada para legitimar o sistema mercadológico e mitigar os conflitos de classe.

Harvey (2005) argumenta que o neoliberalismo promove a mercantilização de direitos fundamentais, como saúde e educação, transformando-os em bens acessíveis apenas via capacidade financeira. Nesse sentido, Brown (2019) destaca que o Estado neoliberal reduz sua função de garantidor de direitos e passa a atuar como facilitador das dinâmicas de mercado, enfraquecendo mecanismos de proteção social.

Dessa forma, o Estado neoliberal tende a priorizar direitos civis e políticos, como liberdade de mercado e propriedade privada, enquanto negligencia ou privatiza direitos sociais, aprofundando desigualdades e restringindo a atuação estatal na promoção da justiça social (Laval, 2018). Assim, a perspectiva neoliberal esvazia a concepção de direitos humanos como um compromisso coletivo, reinterpretando-os sob a ótica da competitividade e da responsabilização individual.

Interferindo neste contexto, estão os aspectos econômicos, políticos e culturais de como o Estado concebe e implementa a política de educação, envolvendo reflexões sobre o alcance e atuação estatal na efetividade da política, requerendo e provocando uma abordagem participativa e a busca por soluções que promovam a dignidade e autonomia das pessoas em situação de vulnerabilidade.

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil era um privilégio da burguesia, pelo fato da classe pauperizada não dispor de condições materiais para buscar o aprimoramento intelectual, sendo cerceada. Tanto pelas normativas, como pelos mecanismos de seleção escolar da época (Araújo, 2020). Com a carta Magna, a educação de todas as pessoas passou a ser dever do Estado, pois, adquiriu o caráter de política universal, devendo incluir todas as pessoas sem discriminação (Brasil, 1988).

Após muitas revoluções e lutas em diferentes períodos históricos, os direitos sociais passaram a assegurar garantias básicas à vida humana, como alimentação, moradia, vestimenta, saúde, segurança, trabalho e educação, entre outros direitos cuja proteção e promoção constituem dever do Estado, de forma universal e indiscriminada (Brasil, 1988; Duarte, 2007). Nesse conjunto, a educação ocupa posição estratégica por possibilitar o acesso à participação na vida social, contribuindo para a superação de barreiras, privilégios e desigualdades.

Diante disso, considerando o objeto de estudo deste trabalho, torna-se necessária uma incursão no cenário internacional e nacional das normas que protegem e garantem o direito à educação, especialmente porque sua efetivação amplia as condições de inclusão e justiça social. Em contrapartida, negar ou inviabilizar esse direito significa reforçar processos de exclusão e vulnerabilidade social (Duarte, 2007).

Os preceitos internacionais são contundentes na proteção do direito da educação, destacando-se o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), devendo ser gratuita e obrigatória nos graus elementar e fundamental, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

A educação como direito público subjetivo, por conseguinte, exigível judicialmente em caso de omissão estatal é validado nas diversas normas do Direito Internacional. No quadro 03, é apresentado os principais instrumentos de direito internacional que garantem a educação e seus destaques, evidenciando a temática em estudo.

Quadro 03: Evolução internacional do direito à educação

ANO/DOCUMENTO	DESTAQUES
1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (NU, 1948)	- Educação gratuita e obrigatória nos graus elementar e fundamental - Fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (art. 26).
1955 - Regras Mínimas para o Tratamento dos Presos (UNESCO, 1955)	- Educação de analfabeto e jovens
Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação ² no Campo do Ensino (UNESCO, 1960).	- Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino.
1966 - Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966a)	- Proteção dos direitos humanos e fundamentais.

² Abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino (Unesco, 1960).

1966 - Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966b)	- Direito de toda pessoa à educação, em todos os níveis.
1997 - Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997).	- Promoção da educação de adultos
1990 - Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - (UNICEF, 1990).	- Universalizar e melhorar a qualidade da educação.
1997 - V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (UNESCO, 1998b)	- Especificidades da EJA para PPL
2000 - Dakar - Educação para todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, 2001)	- Acesso universal à educação - Combate ao analfabetismo
2009 - Conferência Internacional de Educação em Prisões - CIEP (UNESCO, 2009).	- Compromisso global - políticas de acesso à educação nas prisões , promovendo a justiça social, sociedades inclusivas e seguras.
2009 - VI Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (UNESCO, 2010).	- Ações coordenadas: desenvolvimento de políticas setoriais e intersetoriais
2015 - Declaração de Incheon sobre Educação 2030: Rumo à educação inclusiva e à aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).	- Educação bem público, direito humano fundamental e base para a efetivação de outros direitos
2015 - Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela — UNODC, 2015)	- Educação de analfabetos e jovens reclusos obrigatória (Regra 104).
2020 - Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2020)	- Priorização da EJA , equilibrando os seus recursos, buscando equidade educacional , inclusão e sustentabilidade e a agenda 2030.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após 77 anos de estudos e discussões e produções de documentos que garantem os direitos humanos, percebe-se que as PPL, ainda estão invisíveis. Dos 14 documentos citados, explicitamente, apenas 03 tratam da especificidade da educação no sistema penal, evidenciando a obrigatoriedade, políticas de acesso e a necessidade de uma EJA para PPL que respeite, cultura, tempos e espaços. Outros 3 documentos, não trata da educação específica, porém, enfatizam o acesso universal, a efetivação de outros direitos e a priorização da EJA, como forma de buscar a equidade educacional (em negrito no quadro acima).

Ao longo da sua história, a UNESCO tem desempenhado papel fundamental na defesa do direito das pessoas a uma educação e aprendizagem de qualidade, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, gênero, etnia, nacionalidade, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), no decorrer de décadas da implementação pelos Estados-nação signatários, vêm desenvolvendo e aprimorando os marcos legais jurídico-normativos, seguindo orientações expressas em recomendações e resoluções da Organização das Nações Unidas - ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura. Já o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966a) e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos,

Sociais e Culturais (ONU, 1966b) influenciaram os artigos 5º, 6º e 7º da Carta de 1988, garantindo os direitos fundamentais a vida (Duarte, 2007).

A Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (ONU, 1960) defendeu, principalmente, não privar qualquer pessoa de ter acesso ao ensino, nem tão pouco, limitar a nível inferior à educação, de instituir ou manter sistemas e estabelecimentos de ensino separados, nem tão pouco de impor condições incompatíveis com a dignidade das pessoas ou grupos.

A Conferência Internacional de Educação em Prisões – CIEP (ONU, 2009), posicionou a educação nos ambientes penais como componente essencial para a reabilitação e reinserção social de PPL, bem como, uma ferramenta estratégica para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) (ONU, 2015a).

As Regras de Mandela: Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (ONU, 2015b) defende que as PPL sejam tratadas com dignidade, sendo respeitados os seus direitos. A Agenda do Futuro, preconizada na Declaração de Hamburgo (ONU, 1997), se distingue na obrigação do desenvolvimento da educação de adultos, com ações interinstitucionais entre os poderes públicos em diferentes setores, organizações intergovernamentais e não governamentais, empregadores e sindicatos, universidades, meios de comunicação, associações comunitária, sociedade civil, facilitadores e estudantes.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos V e VI (CONFINTEAs) são espaços privilegiados de diálogo e discussão, com momentos ímpares no estabelecimento de diretrizes para a educação de adultos. No plano específico da educação para PPL, a UNESCO tem, desde 1997, chamado atenção para a importância e as especificidades da EJAPPL, tendo em atenção as especificidades legais/penais (UNESCO, 1997; 2009a).

O documento intitulado Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação de educação de qualidade inclusiva e equitativa, realizada pelo Fórum Mundial de Educação em Jomtien, Coreia do Sul (UNESCO, 2016), reiteram a visão do movimento global de Jomtien, em 1990, e de Dakar, em 2000. Reafirmaram que há uma Agenda Global de Educação – AGE (UNESCO, 2016). Sendo anexado ao documento o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável - ODS de número 4, Educação de Qualidade, que passou a fazer parte da Agenda 2030. Tanto o objetivo, como seus desdobramentos passaram a servir de direção para a AGE.

O Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - GRALE 4, evidencia que mesmo com os avanços registrados na educação de jovens e adultos, desafios como desigualdades no acesso, financiamento limitado e qualidade insuficiente, persistem no enfrentamento em busca garantir que ninguém deixe de ter o direito assegurado. O relatório convoca os países a redobrar os esforços e alinhar políticas de educação de adultos aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2020).

As normativas internacionais produzidas pela UNESCO influenciaram diretamente as políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade. Em consonância com essas orientações, a Lei de Execução Penal determinou a oferta de escolarização nos estabelecimentos penais, sob responsabilidade das Secretarias de Educação e de Justiça (Brasil, 1984). Do mesmo modo, a Constituição Federal de 1988 assegurou, em seu art. 205, a educação como direito voltado ao desenvolvimento da dignidade humana e ao exercício da cidadania (Brasil, 1988).

Como diretriz para a elaboração das políticas educacionais, o art. 206 da Constituição de 1988, estabeleceu princípios fundamentais, entre os quais se destacam a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Dentre esses princípios, a igualdade de condições de acesso e permanência assume centralidade na formulação das políticas públicas educacionais, sobretudo diante das profundas desigualdades sociais e regionais presentes no Brasil. Tal contexto exige a implementação de ações voltadas à redução de fatores que contribuem para o abandono escolar, a reprovação e a distorção idade-série. Nesse sentido, o enfrentamento dessas desigualdades constitui condição essencial para assegurar a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos em situação de maior vulnerabilidade social (Duarte, 2007).

A escola dita como gratuita, acessível a todos, pressupõe-se de que todos já estão pagando proporcionalmente via Estado (por meio dos impostos e tributos pagos pelos cidadãos). Estudantes ricos, remediados ou autossuficientes, quando pagam o ensino privado, as empresas emprestam o dinheiro aos ditos pobres ou dependentes, desaparecendo a mediação universal, que é o estudante da escola pública, cidadão igual aos colegas perante a lei (Bosi, 1992).

O Executivo, sujeito as obrigações assumidas, devem, portanto, implementar as políticas necessárias a caracterização do direito, faz-se necessário destinar recursos financeiros à criação de condições de acesso e permanência no ensino, além de ampliar as existentes. Em caso de oferta irregular ou insuficiente das prestações educacionais, tanto os parâmetros internos, quanto os internacionais deverão ser utilizados (Duarte, 2007).

Ressalta-se que é mister entender que para assegurar o direito de acesso e permanência à educação para PPL, faz-se necessária a histórica organização do ambiente penal, com estruturas físicas e materiais, haja vista que as construções não possuem espaço para a escolarização, ou necessita de ampliação.

A efetivação do direito da educação para as PPL é um desafio de extensão complexa, haja vista, as dimensões territoriais do Brasil, desigualdades, singularidades da escola no sistema penal e por envolver a interinstitucionalização de entes federados, ou seja, requer o desenvolvimento de ações/relações que ocorrem entre instituições, principalmente entre os Ministérios da Justiça, através da Secretaria Nacional de Políticas Penais - SENAPPEN e da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Nesse cenário, específico da realidade educacional, destaca-se aspectos fundamentais que marcaram a história da educação de PPL. A subseção abaixo, tem por objetivo resgatar o processo histórico de inserção da educação escolar, prescrita e instituída nos estabelecimentos penais, suas especificidades, complexidades, dificuldades e os desafios a serem enfrentados.

1.2 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO DE PPL NO BRASIL E A ATUAÇÃO DO ESTADO

Os estabelecimentos penais no Brasil surgiram enquanto prisão-aparelho, instituição disciplinar responsável pelo controle, à vigília e à punição do corpo da PPL, com base nos princípios das técnicas penitenciárias, fundamentadas na correção, classificação, modulação da pena, trabalho como obrigação e direito, educação penitenciária, controle técnico da detenção e instituições anexas (Vasquez, 2008).

Neste contexto, não havia um plano de trabalho com a finalidade educacional, de requalificar ou reinserir na sociedade. A educação no sistema penal surgiu a partir da década de 1950, quando as Normas Gerais do Regime Penitenciário - Lei nº

3274/57 (Brasil, 1957) marcaram o novo entendimento para a educação voltada a população no sistema penal (Vasquez, 2008). O modelo pioneiro pretendia transformar o dia a dia do ambiente das PPL como uma espécie de educação integral, mas tal objetivo não se completou devido à falta de efetividade técnica, que ainda nos dias atuais se repete.

A promoção da cultura escolar à PPL antecede a LEP, Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Ocorreu ainda no Brasil Império, concomitante à organização da instrução pública, que desencadeou a vinculação da escola, da igreja e do hospital para o interior dos estabelecimentos penais e a chegada de um corpo de funcionários que passaram a compor a administração, como: capelães, guardas, médicos, professores, psiquiatras e o psicólogos (Foucault, 2014).

Em 1984, a LEP (Brasil, 1984), ratificou a presença das escolas nos estabelecimentos penais ao normatizar a obrigatoriedade do ensino de 1º grau (atual ensino fundamental) e o ensino profissional (qualificação e técnico) às PPL e custodiados bem como a organização de bibliotecas. A LEP no art. 10, garantiu a assistência educacional a PPL, como dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Funestamente, a história da educação para PPL, foi e ainda é marcada por improvisos. A princípio nem o Ministério da Justiça – MJ, e tampouco o Ministério da Educação – MEC, assumiram a responsabilidade da garantia do direito das PPL à educação (Ferreira, 2024). Corroborando sobre essas atitudes, as reflexões de Libâneo (2018) enfatizam que:

As instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, e os resultados não são avaliados (Libâneo, 2018, p. 125).

É importante enfatizar, que antes da Constituição de 1988, mesmo que outra lei, a exemplo da LEP, previssessem o direito à educação, não havia definição clara quanto à responsabilidade estatal por sua oferta. Contudo, mesmo após sua institucionalização como dever do Estado, ainda não existia uma concepção universalista que fundamentasse plenamente esse direito.

Foucault (2014) argumenta que a educação da PPL é, por parte do poder público, ao mesmo tempo, uma precaução indispensável no interesse da sociedade e

uma obrigação para com o privado de liberdade, sendo ferramenta de inclusão ou formação, mas também um mecanismo de poder, usada para moldar as pessoas de acordo com os interesses sociais predominantes, promovendo comportamentos que atendem às normas e valores da sociedade.

O panorama do descaso do Estado brasileiro, no entanto, começou a sofrer alterações com o advento da Constituição Federal que estabeleceu, no art. 3º que a educação deveria promover o bem de todos sem distinção ou preconceitos, e evidenciou no art. 205 a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser ofertada com base nos princípios de: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Após os oito anos de vigência da Constituição Cidadã, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96, que disciplinou a oferta da educação (Brasil, 1996). Embora a LDBEN não garanta diretamente a escolarização para dentro do sistema penal, ela define conceitos fundamentais que são válidos a esse contexto, situando-a na Modalidade EJA.

Destarte que a EJA para PPL possui singularidades necessárias e diferenciadas para oferta com qualidade que a torna única, entre as quais destacam: gestão escolar, recursos humanos e financeiros, material didático e pedagógico adaptado as especificidades de cada ambiente onde for ofertada, entre outros, por isso, a defesa neste estudo, como modalidade de educação para PPL (Amapá, 2022a).

A omissão da LDBEN somente é reparada, superficialmente, no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001), no capítulo 5, que trata da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a meta 17, garantiu:

Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14 (Brasil, 2001, p.43).

A meta 5, estabeleceu programas de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, e a meta 14, a expansão da oferta de programas em educação a distância - EaD para a EJA (Brasil, 2001, p. 42-43). A educação para PPL foi implantada, porém, material didático-pedagógico e livros para a EJA PPL adequado a especificidade, não se tornaram realidade. Os dados do RELIPEN/2025 demonstram a longa distância entre o

proposto no plano e o realizado na prática (Brasil, 2025a), conforme veremos mais adiante.

Em busca da superação dos problemas advindos da falta de planejamento e das responsabilidades institucionais, nos primórdios do ano de 2005, foi instituído um Grupo de Trabalho – GT para a discussão de estratégias de fortalecimento da oferta de educação básica nos estabelecimentos penais do país³. O GT encontrou ressonância com o Ministério da Educação, que decidiu incrementar na sua pauta as temáticas da diversidade e inclusão social. Neste contexto, o alcance das PPL chegou a ser colocado pela Secretaria de Educação Continuada do Ministério da Educação - SECADI/MEC.

No referido período, o MEC, em parceria com a UNESCO, desenvolveu ações vinculadas aos compromissos assumidos pelo governo federal no cumprimento das metas estabelecidas pelo Marco de Dakar de Educação para Todos e pela Década das Nações Unidas para a Alfabetização. O projeto tinha como objetivo fortalecer os programas de alfabetização existentes no país, sendo financiado pelo governo do Japão e administrado pela representação da UNESCO no Brasil (UNESCO, 2007).

O Educando para a Liberdade constituiu-se como referência fundamental na construção de uma política pública integrada e cooperativa, marco para um novo paradigma de ação, tanto no âmbito da EJA, quanto da Administração Penitenciária. Segundo Carreira e Carneiro (2009), o Projeto foi um indicativo da carência das políticas educacionais voltadas para PPL, que conseguiram transpor os muros do sistema penal, na perspectiva de afirmação dos direitos fundamentais de todos os cidadãos e de inclusão das PPL na política de educação.

Os compromissos emergentes com a execução desse Projeto atendiam diretamente às deliberações da Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - Confintea V (Unesco, 1997), que estabeleceu que os governos deveriam dar acesso a diferentes níveis de educação e formação. Também, havia uma tentativa de dar concretude à agenda da Educação para Todos, atendendo a promoção da educação

³ Toda a atuação do Ministério da Justiça, no âmbito deste projeto, teve sua base na Coordenação-Geral de Ensino do Departamento Penitenciário Nacional (CGEN/ DEPEN/MJ), unidade criada inicialmente para elaborar políticas públicas de formação dos profissionais da execução penal, mas que acabou também por assumir demandas relativas à reintegração social de PPL e egressos do Sistema Penitenciário. Na última reestruturação do órgão, essa Unidade foi fundida na Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino, com a atribuição de conceber e implementar políticas públicas para a melhoria dos serviços penais (foco no servidor) e do atendimento à população prisional. De todo modo, abaixo desta estrutura foi criada uma Unidade específica para lidar com as políticas educacionais dirigidas a PPL e egressos (as): a Coordenação de Educação, Trabalho e Renda.

de jovens e adultos e a redução do analfabetismo adulto, do Marco de Ação de Dakar (Unesco, 2000), sem descuidar dos preâmbulos da Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990).

Entre as propostas advindas do Educando para a Liberdade, as PPL tiveram acesso aos seguintes programas: Brasil Alfabetizado - PBA (Resolução nº 23/2005), aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. A Resolução nº 22/2006 PBA, afirmou uma tendência para a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e para a aplicação dos recursos federais destinados à alfabetização em geral. O ENEM proporcionou o MEC avaliar o perfil das PPL e o acesso à universidade por meio do Programa Universidade para Todos – Prouni (Unesco, 2006).

O Projeto Educando para a Liberdade financiou oficinas técnicas, seminários regionais e nacional, proposições para a alteração da LEP, atividades que perduraram de 2005 a 2010, em que se debateram os problemas da educação para PPL, como uma questão que envolve a política de execução penal e a política educacional (Teixeira, 2010).

Paralelamente, ocorreram seminários regionais e nacional que discutiram o fortalecimento e afirmação do caráter Intersectorial da EJA através do diálogo entre órgãos de governo, responsáveis pela implementação de políticas públicas e a sociedade civil demandante dessas políticas. O Seminário Nacional, foi idealizado para que as discussões das atividades executadas no/ou a partir do projeto, fossem traduzidas em orientações concretas aos órgãos do poder público e à sociedade civil (Unesco, 2006),

Neste contexto, uma série de estratégias para a inclusão escolar das PPL, foram integradas as políticas da EJA no Ministério da Educação, sendo instruídas e estabelecidas nas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (Brasil, 2010a), se constituindo como marco normativo reivindicado por todos os profissionais que atuam na educação de PPL, pois, foi garantido professores, qualificação, certificação e continuação dos estudos (Brasil, 2009).

Ademais, a viabilização material dessa oferta exige a mobilização de variados aportes financeiros, cuja gestão é compartilhada entre diferentes instâncias governamentais. No intuito de sistematizar a origem e a finalidade dessas verbas, o Quadro 04 detalha os eixos de recursos públicos destinados ao atendimento das demandas

educacionais da EJA, evidenciando as instituições responsáveis por sua execução e distribuição.

Quadro 04: Fontes de recursos públicos para a educação de PPL

EIXO DO RECURSO	PROGRAMA/AÇÃO
Financiamento	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação – FUNDEB
Distribuição de Livros	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD
Merenda Escolar	Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE
Assistência Técnica e financeira	Plano de Ações Articuladas - PAR
Infraestrutura física e pedagógica	Programa Escola Melhor (PROEM)

Fonte: Elaborado pela autora.

A materialização do financiamento educacional é articulada com programas de indução federal e ações de custeio local. O aporte de recursos transita desde o macro financiamento estrutural do FUNDEB, que computa as matrículas da EJA (independente de ser EJAPPL), para o repasse de verbas de valorização docente, até programas suplementares finalísticos coordenados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O FNDE transfere recursos financeiros e presta assistência técnica através do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, responsável pela distribuição de acervos didáticos, cujo o qual não tem acervo para a especificidade da educação de PPL e que não entrega acervos da EJA desde 2016 (NEJA, 2024), e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, que contribui para a oferta de alimentação escolar.

No âmbito da gestão e da infraestrutura, o Plano de Ações Articuladas (PAR) surge como ferramenta de assistência técnica e financeira voluntária da União, mas até 2024, a EJAPPL não se beneficiou (NEJA, 2024). Complementarmente, na esfera subnacional, o Estado do Amapá instituiu o Programa Escola Melhor (PROEM - Lei nº 2.123), cujo objetivo centralizado de descentralização financeira visa subsidiar o custeio, a manutenção predial e o suporte alimentar direto das unidades escolares (Amapá, 2016).

Contudo, sob a lente do Materialismo Histórico-Dialético, a análise da teia orçamentária desvela uma contradição crônica: nenhum desses dispositivos foi desenhado de forma exclusiva ou prioritária para as especificidades físicas, pedagógicas e de segurança que regem o cotidiano do ambiente penal. As reflexões de Cury (2011) são fundamentais para compreender que as desigualdades entre o ensino na rede regular urbana e as da educação ofertada intramuros do ambiente penal, não é mero

acaso, mas fruto de barreiras histórico-sociais e jurídico-políticas, que invisibiliza a oferta educacional, frequentemente eclipsada pela lógica da punição.

Nesse cenário, embora o papel dos recursos financeiros seja central para mitigar disparidades, a realidade da Escola Estadual São José no Amapá confirma a tese de Cruz (2011). O autor destaca que os esforços para criar critérios equalizadores de distribuição de recursos ainda são insuficientes para compensar as disparidades e especificidades socioeducacionais da Educação para PPL.

Ao competir pelas mesmas verbas e editais da EJA regular, a Escola Estadual São José esbarra nos limites fiscais de um Estado neoliberal que descentraliza a execução financeira, mas perpetua a escassez material, convertendo os repasses do PROEM e dos programas federais em mecanismos de contenção de danos diante de uma infraestrutura historicamente precarizada.

Apesar do aporte financeiro da EJA ter aumentado, ainda é exíguo para atender com qualidade social (Carvalho, 2014). A ausência de tratamento isonômico à EJA-PPL evidencia fragilidade estrutural, considerando que não há equidade no financiamento e na priorização, tendo em vista, as especificidades pedagógicas, operacionais e de segurança que demandam investimentos diferenciados.

Essa lacuna entre a demanda real e o recurso disponível permanece inalterada mesmo sob a vigência do Decreto nº 7.626/2011. Embora este marco tenha instituído o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP) e proposto diretrizes para a reintegração social via EJA e EPT, o documento falhou ao não prever um financiamento diferenciado. Na prática, os programas que atendem o ensino regular continuam sendo os mesmos aplicados à EJAPPL, ignorando-se as especificidades operacionais e de segurança que tornam o custo-aluno no ambiente penal substancialmente mais elevado (Brasil, 2011).

O PEESP foi relevante porque criou o planejamento nacional para a construção da política de oferta da educação no sistema penal e consequentemente, do Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos – PEE-PPLE, como origem e desenvolvimento da política de Estado e não de governo. O documento impulsionou a elaboração do PEEPPLE, além de delinear a estrutura da política da Educação para PPL.

O Plano estratégico disponibilizou o apoio técnico e financeiro dos Ministérios da Justiça e da Educação para que os Estados e o Distrito Federal construíssem seus respectivos planos. O apoio financeiro foi disponibilizado por meio do Plano de Ações

Articuladas. Na execução do PEESP, coube ao MEC, promover a distribuição de livros didáticos e a composição de acervos literários as bibliotecas nos estabelecimentos penais; bem como, promover a capacitação de professores e profissionais da educação que atuam em estabelecimentos penais (Brasil, 2011).

As concepções históricas referentes ao Estado do Amapá demonstram, que a presença da escola não está descrita na constituição dos órgãos que compõe o sistema penal amapaense. A Lei nº 692, de 11 de junho de 2002 dispõe que:

O Sistema Penitenciário do Estado do Amapá, coordenado pelo Departamento Penitenciário - DEPEN é constituído pelos seguintes órgãos: estabelecimentos presidiários; penitenciários; agrícolas, industriais ou mistos; médico-penais; observação criminológica e de triagem; casa do albergado; patronato e pró-egresso (Amapá, 2002).

A assistência educacional como forma de integração social às PPL no sistema penal, efetivou-se no Amapá, em meados do século XX, através da SEED. Primeiramente através de programas e projetos e ensino via rádio (1975), seguido pelo ensino personalizado (módulos), com professores do Centro de Estudo Emílio Médici (1996 - atual Escola Estadual Paulo Melo) e a EJA (Vasquez, 2008; EESJ 2024a).

A educação de PPL, até a década de 1980, se limitava a sala de aula. Porém, a oferta só conquistou o *status* de legalidade em 2002, com as Normas de Execução Penal no Estado do Amapá - Lei nº 0692/2002, que trouxe no inciso IV do art. 36 a promoção da assistência educacional como um mecanismo a ser garantido às PPL (Amapá, 2002).

Os programas educacionais desempenharam papéis fundamentais na ampliação do acesso à educação, especialmente para a população marginalizada. No entanto, enfrentaram críticas relacionadas às abordagens tecnicistas, falta de interação direta entre professores e estudantes, e desafios na adaptação dos currículos às realidades dos estudantes.

As experiências destacam a importância de desenvolver políticas educacionais que promovam uma educação inclusiva, crítica e contextualizada, capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes e contribuir para sua emancipação (EESJ, 2024) Apesar das críticas os programas e projetos na educação de PPL foram fundamentais para promover a escolarização dessa população, em uma época que não havia política pública destinada a especificidade.

Os primeiros estudos para a construção do PEEPPLE (2022) iniciaram em 2012, a princípio, era denominado de Plano Estadual de Educação nas Prisões - PEEP, respaldado pela Portaria nº 181/2012, da Secretária Estadual de Justiça e Segurança Pública - SEJUSP. O grupo de Trabalho - GT tinha representantes da SEJUSP, SEED, IAPEN, EESJ, Vara de Execução Penal - VEP, Conselho da Comunidade do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá e da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. (Amapá, 2014).

O grupo de Trabalho tinha a função de iniciar as discussões e construção do documento orientador para a política pública das atividades educacionais para PPL, objetivando consubstanciar o PEEP (Martins; Regis; Silva, 2013). Ainda em 2012, no mês de julho, foi assinada a Portaria nº 181/2012 SEJUS/AP, o GT se tornou a I Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação para PPL. Após inúmeros encontros e reuniões técnicas de produção, foi enviado, uma versão em construção, para os órgãos responsáveis do MEC e DEPEN, com objetivo de análise e expedição de nota técnica sobre as demandas solicitadas (Amapá, 2014, 2017).

No I semestre de 2013, a Portaria nº 27/2013 GAB/SEJUSP, efetivou a II Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação, que recebeu em agosto, os representantes do MEC e do Departamento Penitenciário – DEPEN, responsáveis por uma visita técnica de avaliação e contribuição no processo de construção do PEEP. também foi realizado o I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Amapá, realizado em agosto de 2013 pela UNIFAP (Amapá, 2014).

As temáticas abordadas no Seminário concentraram-se na construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP para as PPL, nas concepções orientadoras da educação no sistema penitenciário amapaense e nas relações entre cultura de paz, inclusão social, direitos humanos e cidadania. Além disso, discutiu-se o planejamento estratégico do tratamento penal no Estado do Amapá.

A partir das reflexões desenvolvidas nas oficinas e debates, foram consolidadas as concepções filosóficas que passaram a orientar a política de educação para PPL no estado, fundamentadas nos princípios dos direitos humanos, da cidadania, do direito social à educação, da cultura de paz e da inclusão social. Os resultados e encaminhamentos do evento foram sistematizados nos Anais do I Seminário de Políticas Públicas para Educação do Estado do Amapá (Vasquez, Feio e Abreu, 2013; Almeida, Silva e Vasquez, 2020).

Em 2014, foi constituída uma nova equipe de trabalho envolvendo a SEED, o IAPEN e a EESJ, com a finalidade de adequar o Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEESP, às orientações e recomendações da nota técnica elaborada pelo MEC e DEPEN sobre a primeira versão do plano (Amapá, 2014; 2017). No ano de 2015, a equipe passou a ser denominada IV Comissão de Atualização de Dados do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense (PEESPAP), deixando de utilizar a nomenclatura PEEP em razão das novas perspectivas de desenvolvimento da educação no sistema penal amapaense (Amapá, 2015b).

O PEESPAP foi concluído em julho de 2015, com atraso de um ano e sete meses, abrangendo o período de execução referente aos anos de 2014, 2015 e 2016. Com vistas à discussão e aprovação social do documento, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/SEED), em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC), o IAPEN/SEJUSP e o Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas e Educação Inclusiva-GEPPEI da UNIFAP, organizou a Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense: da Educação à Libertação do Ser, realizada entre os dias 10 e 14 de agosto, em Macapá (Amapá, 2014; 2017).

Após a conferência, o GPPEI, com apoio do SESC e da equipe técnica do NEJA, realizou no mês de dezembro, o II Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária, que articulou a consolidação das metas do PEESP, na Política Educacional, sistematizado pelo GPPEI/UNIFAP, com intermédio do projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Matemática/UNIFAP e apoio do SESC e NEJA/SEED (Amapá, 2017).

No dia 23 de outubro de 2015, o CEE, emitiu a Resolução Normativa nº 57, que disciplinou a oferta de educação nos estabelecimentos penais do Estado do Amapá através da EJA e EPT (Amapá, 2015a). A Resolução constituiu um marco para a educação de PPL no Estado do Amapá, por representar o primeiro documento a efetivar uma política educacional específica para esse público. Por meio dela, articulou-se a as metas do PEESP no âmbito da política educacional estadual (Amapá, 2017; Chagas, 2023).

No ano de 2017, a atualização do PEESP ficou sob a articulação da gestão e docentes da EESJ, em parceria com o NAI/UNIFAP, atualizaram o referido Plano e o encaminharam para a SEED, definindo como metas: ampliação da matrícula de educação formal; ampliação da oferta de educação não formal; ampliação de oferta de

qualificação profissional; ampliação no número de inscritos nos exames de certificação; ampliação no número de bibliotecas e de espaços de leitura e melhoria na qualidade da oferta de educação (Amapá, 2017).

De 2017 a 2019, não houve responsável técnico da especificidade no NEJA/SEED, ficando estagnada às discussões sobre a educação de PPL. O desconhecimento e o temor de se trabalhar com a área dificultava a formação de equipe. Os gestores resolviam as questões pertinentes à demanda geral de educação, sem focar no desenvolvimento das ações da política pública descrita pelo Plano, o que reforçou a invisibilidade e a letargia com que as políticas para PPL são tratadas pelo Estado, no contexto de uma sociedade neoliberal.

O III Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária, realizado pelo Curso de Teatro/UNIFAP e Núcleo de Assistência Inclusiva - NAI/UNIFAP, em março de 2018, foi um chamamento da sociedade, para o governo, em busca do cumprimento do PEEPELE, que até a data, não tinha sido assinado e a política implementada (Almeida; Silva; Vasquez, 2020).

Cabe destacar que a UNIFAP demonstrou um compromisso significativo com a sociedade para elaborar e promover eventos científicos (seminários, oficinas e projetos de extensão) que discutiram a educação de PPL. De acordo com Oliveira (2011), essa atuação evidenciou o compromisso da instituição em abordar temas relevantes para a inclusão social e a garantia de direitos educacionais e a melhoria das práticas educativas nesse âmbito. Essas iniciativas reforçaram o papel da universidade como agente transformador, comprometido com a promoção da justiça social e a construção de uma sociedade.

A penúltima revisão ocorreu em 2022 (Amapá, 2022a), sendo denominado de Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas – PE-EPPLE, revisado em período de Pandemia da COVID-19, fundamentando-se na Nota técnica nº 44/2021 COECE/CGCAP/DIRP/DEPEN/MJ e o Guia para Construção dos Planos Estaduais Privadas de Liberdade e Egressas (Brasil, 2021a).

Devido a Pandemia, os encontros foram realizados online, participaram desta versão UNIFAP, IAPEN, NEJA/SEED, com consulta técnica da Sra. Maria Helena Guedes da Silva, consultora contraída pelo DEPEN para este fim. O Plano foi enviado ao DEPEN em 28 de abril de 2021, sem as assinaturas dos Secretária de Estado da Educação e do Secretário de Justiça e Segurança Pública (Ferreira, 2024).

Ressalta-se que apenas essa versão foi assinada pelos secretários de Estado da Educação e de Justiça e Segurança Pública, um ano após, a realização do mesmo, em junho de 2022. E o Termo de Cooperação Técnica (Amapá, 2024) entre SEED e IAPEN, com o Plano de Trabalho, somente em abril de 2024, último ano de vigência do atual Plano.

Os atrasos constantes demonstram que a especificidade desta educação não foi priorizada, dificultando as ações do Plano que envolvem questões burocráticas e financeiras, porém, tal fato contradiz a Resolução 57/2015 (Amapá, 2015a), que em seu art. 10, Parágrafo Único, evidencia que o PEEPPLE, é o documento de referência para as ações educacionais no Sistema Penal, sendo competência do CEE do Amapá, atuar como fiscalizador, articulando-se com a SEED e o IAPEN, na defesa e garantia dos direitos de PPL e egressos do Sistema Penal.

Ao ponderar criticamente sobre as versões do PEEPPLE, destaca-se que não há, ao longo do percurso histórico de elaboração do PEEPPLE/AP, qualquer indicativo de participação das PPL. A participação de egressos e de familiares dessa população, ocorreu apenas durante a Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense: da educação à Libertação do Ser (Amapá, 2015c).

Tal ausência reflete o que Ferreira, Oliveira e Souza (2022, p. 292) chamam de “cultura do silenciamento”, pois, os maiores interessados na política não tiveram voz, tampouco foi possível identificar os seus anseios sobre essa política pública. Ainda assim, o PEEPPLE/AP passou a orientar a educação no sistema penal do Amapá.

No cenário amapaense, pós construção do PEEPPLE (2022) e, com a compreensão do papel que a educação exerce na vida das PPL, o Estado do Amapá não cumpriu o que tange a obrigatoriedade da assistência educacional ao homem e mulher em cumprimento de pena privativa de liberdade. Isto porque, “o reconhecimento legal não tem sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nestes estabelecimentos” (Abreu, 2008, p. 58).

Neste contexto, não se pode negar que “o descompasso entre o legal e a prática é o que prevalece” (Neves; Correia, 2020, p. 62). Apesar das políticas públicas para a educação de PPL, na oferta da escolarização dentro do sistema penal, está regulamentada pela Resolução Normativa do CEE nº 57/2015, pelo PEEPPLE (2022) e presente no Acordo de Cooperação Técnica - Decreto 01/2024 SEED/IAPEN/GOV, há discrepância evidente, entre as leis possíveis e sua implementação na realidade.

Cabe destacar que o Acordo de Cooperação Técnica teve por finalidade a interinstitucionalização das políticas públicas para a execução das ações em educação e formação humana nos estabelecimentos penais, visando a implantação do PEE-PPLE/AP através das ações do plano de trabalho anual e institucional (Amapá, 2024a).

Embora haja um arcabouço legal robusto que garante o direito à educação, na prática, a implementação dessas políticas é marcada por deficiências graves. Entre as quais: superlotação, carência de infraestrutura adequada para atividades educacionais, como salas de aula equipadas e materiais didáticos. Há também escassez de profissionais e programas educacionais contínuos (Chagas, 2023; Ferreira, 2024). Essa lacuna entre o que está legalmente previsto e o que é oferecido compromete o objetivo de se trabalhar com a PPL, por meio da educação.

A lacuna existente na política pública é perceptível na divergência dos propósitos entre a política da educação e do sistema penal, lógicas opostas, que enfrentam obstáculos para efetivação. Segundo Onofre, (2008) apesar das políticas serem elaboradas, elas carregam consigo um discurso ideológico sustentados pelo tripé: trabalho-profissionalização, educação e assistência, que se entrepõe com as políticas penais.

A subseção a seguir aborda o planejamento e a complexidade das políticas públicas de educação para pessoas privadas de liberdade entre as décadas de 2000 e 2020, destacando avanços, desafios e iniciativas voltadas à escolarização no sistema penal. Embora tenham ocorrido conquistas importantes, a efetivação do direito à educação ainda enfrenta obstáculos relacionados à articulação entre os sistemas educacional e penal. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a natureza complexa e contraditória da constituição das políticas educacionais no espaço penal.

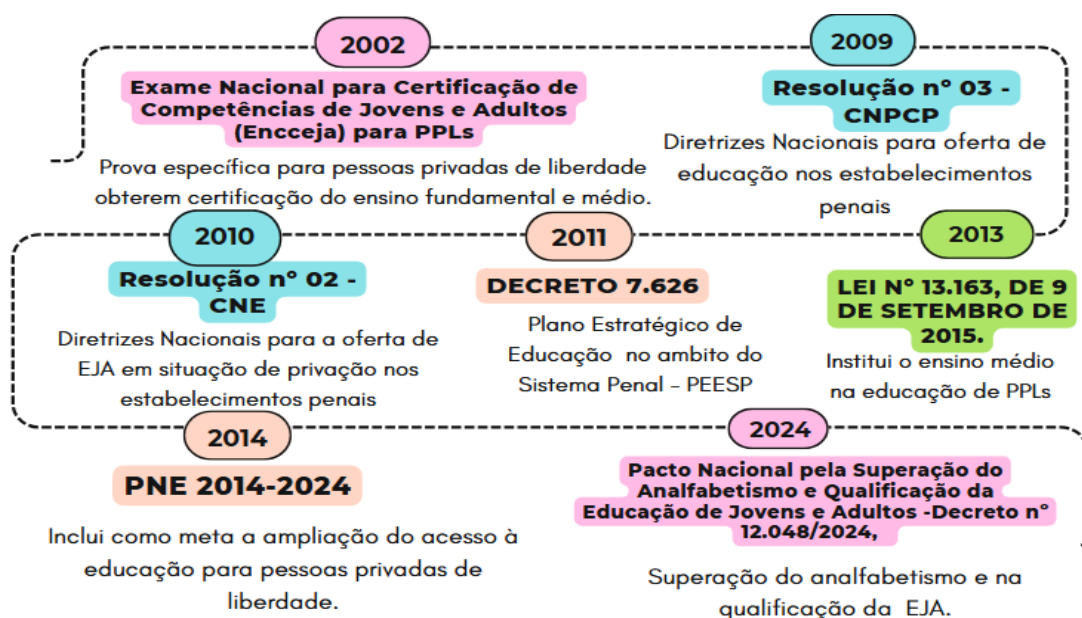
1.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS ÀS PPL (2000-2024)

A garantia e oferta do ensino no ambiente penal são positivadas por meio de políticas públicas educacionais, que tem como fim a implementação de ações já garantidas que colaborem com a formação da PPL em todos os aspectos e consequentemente na diminuição da reincidência criminal. O debate acerca da escolarização de PPL desenvolveu-se de maneira significativa, na garantia de direitos, ao mesmo

tempo em que surgiram instituições e pessoas que passaram a compor um espaço de militância por causas relacionadas aos direitos humanos das PPL.

A partir dessa perspectiva, a análise da trajetória das políticas públicas voltadas à educação de PPL evidencia-se a necessidade de considerar tanto os marcos nacionais quanto as condições locais de implementação do direito à educação. A linha do tempo apresentada na Figura 01 sintetiza os principais marcos legais, normativos e institucionais adotados a partir de 2000, permitindo observar a evolução histórica, os avanços conquistados e as lacunas persistentes na oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema penal.

Figura 01: Políticas para a Educação de PPL adotadas a partir de 2000 no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as subseções anteriormente discutidas, evidencia-se que houve uma imensa lacuna de quase 26 anos, entre a garantia do direito à educação para PPL, prevista na LEP (Brasil, 1984), e a oferta legal no sistema penal, através das diretrizes do CNPCP (2009), o que evidencia o descaso, o desinteresse e a inoperância do Estado em instituir políticas públicas de direito das PPL.

Entre as políticas instituídas nessas décadas a partir de 2000, está o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (Figura 02), criado em 2002 (Portaria nº 2.270), como uma política pública educacional voltada para jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade adequada,

oferecendo uma oportunidade de certificação para o ensino fundamental e médio (Brasil, 2002).

Entretanto, o Movimento dos Fóruns de EJA do Brasil e as Coordenações Estaduais de EJA manifestaram-se, formalmente, contrários ao ENCCEJA, considerando equívoco político, pois, desmobiliza a lógica de constituição do direito à educação no interior dos sistemas públicos de ensino, e nas instituições às quais cabe o dever da oferta, desobrigando o Estado de suas funções, além de culminar na perspectiva tecnocrata de correção de fluxo escolar. Um instrumento, não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais (Zanetti, 2007).

Apesar disso, o ENCCEJA foi instituído no contexto da ampla variabilidade das “avaliações externas em larga escala” no decorrer de 1990, para avaliação das políticas públicas para a EJA, na intenção de melhorar a modalidade. Porém, houve inconstância no processo de organização e aplicação pelo INEP, não conseguindo de fato atingir o que foi proposto. Fato comprovado pela inexistência de relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com resultados do exame, ou das informações socioeconômicas dos participantes, tal como foi previsto no art. 2º da portaria de criação do ENCCEJA:

Consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da EJA e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA (Brasil, 2002).

No entanto, o ENCCEJA nunca foi executado, com olhar para a qualificação da modalidade, mas como instrumento de certificação, sem viabilizar a construção de indicadores para que os Estados e municípios pudessem avaliar os cursos presenciais de EJA. Em 2025, o Exame completou 23 anos, com grande capacidade de adesão dos Estados e municípios que não estão dispostos a investir na modalidade e ainda podem ter os exames financiados pelo governo federal.

O ENCCEJA, foi inserido no contexto de ampliação das avaliações nacionais em larga escala, tendo dois objetivos: promover a certificação de jovens e adultos e criar um sistema de avaliação da EJA, que pudesse servir como parâmetro de discussão de qualidade da modalidade. Porém, o exame não cumpriu com a construção de

parâmetros de qualidade para a modalidade, restringindo-se a oferecer apenas a certificação para aqueles que não concluíram a educação básica (Catelli Jr.; Gisi; Serrão, 2013).

Segundo Maria Aparecida Zanetti, pesquisadora da EJA e integrante do Fórum de EJA do Paraná, o ENCCEJA insere-se em um contexto de centralização da definição das políticas educacionais e descentralização de sua execução. Para a autora, o exame desconsidera a autonomia dos estados na formulação de suas políticas educacionais, bem como a contextualização do conhecimento, aspecto considerado fundamental para a EJA (Zanetti, 2007).

Os critérios avaliativos não consideram as diferenças locais, regionais e da diversidade dos sujeitos da modalidade, partindo de conhecimentos que não sejam significativos os estudantes. Além de estar sendo usados como substitutivo aos exames ofertados pelos Estados e Municípios.

No olhar neoliberal, a EJA é concebida como correção de fluxo, de forma aliçada da escolarização, com possibilidade de redução de investimentos (“gastos”) com a educação. A estratégia neoliberal investe na avaliação e coloca em segundo plano o investimento direto nos serviços educacionais. Sendo uma política que contribui negativamente para a visão de educação como um direito para todos. Porém, o ENCCEJA não substitui a vivência presencial, não aborda adequadamente as desigualdades estruturais que dificultam o acesso à educação, limitando o desenvolvimento integral do estudante (Arroyo, 2017).

No PNE 2001, instituído pela Lei 10.172/2001, a educação para PPL está inserida no capítulo 5 da EJA, meta 17. Já no PNE 2014, instituído pela Lei nº 13.005/2014, a educação de PPL não possui uma meta exclusiva. Ao contrário de outros níveis de ensino que possuem metas próprias, o atendimento ao público privado de liberdade é tratado de forma transversal, aparecendo como estratégias dentro das metas de escolarização de jovens e adultos (Brasil, 2001; 2014). O quadro 05 demonstra onde foram feitas referências ao atendimento de PPL na educação nos PNE de 2001 e 2014:

Quadro 05: Educação para PPL nos Planos Nacionais de Educação

PNE (2001-2011)	PNE (2014-2024)
- Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infra-	- Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio (Meta 8, estratégia 8.3)

tores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14." (Capítulo 5 – EJA Meta 17);	
Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população (Capítulo 5 – EJA Meta 17);	- Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, em regime de colaboração (Meta 9, estratégia 9.8)
	- Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração Meta 10, estratégia 10.10)

Fonte: Elaborado pela autora com dados dos PNEs (Brasil, 2001;2014).

Em 2001, a visão do PNE era de expansão da oferta física, garantir que a escola existisse dentro do ambiente penal (infraestrutura e implantação), mas ainda muito dependente da estrutura comum da EJA. O foco na oferta física, não detalhava as especificidades pedagógicas necessárias para quem vive em situação de privação, tratando o aluno PPL apenas como um aluno comum de EJA que mudou de endereço.

No PNE de 2014, a educação para PPL deixou de ser uma meta numerada própria e passou a figurar como estratégia dentro de metas mais amplas. A mudança de ‘meta’ para ‘estratégia’ reduz a visibilidade política e orçamentária da educação penal, tratando-a de forma incidental em vez de centrismo.

O financiamento para PPL é marcado pela transversalidade orçamentária. Não existe um ‘custo-aluno-PPL’ definido; a PPL é contabilizada como um aluno de EJA comum. Assim, o status de ‘Estratégia’ e não de ‘Meta’, a baixa priorização de recurso para PPL, a disputa de espaço com o Ensino Médio regular e com a Educação Infantil, e a reduzida ‘pressão social’ ou ‘voto’ do público penal, faz com que a educação acabe ficando com as sobras dos recursos não vinculados ao FUNDEB.

Segundo Julião (2016) e Lobato (et al., 2020), os planos nacionais conseguiram avançar de forma lenta, mas positiva na inclusão das políticas educacionais voltadas às PPL. Porém, elas são de difícil materialização, pois a função estatal punitiva do sistema penal prevalece em relação à função preventiva do crime ou reintegrativa da PPL.

Em vez de políticas públicas robustas e específicas, o que se observa são estratégias reduzidas que operam sob a égide da EJA. Essa abordagem ocorre de maneira indireta, sem foco primário no sistema penal; de forma transversal, diluída entre outras metas e carecendo de detalhamento técnico e operacional, revelando uma continuidade na negligência histórica. A falta de detalhamento e centralidade na estrutura dos planos resulta na baixa priorização da educação penal na ponta da execução, perpetuando a fragilidade do atendimento escolar dentro das unidades de privação de liberdade.

Destaca-se que o PNE de 2014 expressa uma transformação ainda que moderada em relação ao PNE de 2001, evidenciando, nos discursos da política educacional, a transição de um viés explicitamente economicista para uma abordagem mais humanitária (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Contudo, apesar da incorporação nas estratégias do plano, a literatura acadêmica, como apontam Vasquez (2008, 2020), Onofre (2008), Chagas (2023) e Ferreira (2024), há anos destaca a necessidade de políticas educacionais inclusivas que considerem as especificidades das PPL.

Nesse sentido, torna-se imperativo que os formuladores de políticas públicas reconheçam e incorporem metas específicas para a educação de PPL, de modo a garantir efetividade, equidade e o direito à educação no contexto penal. O Plano deve configurar-se numa compreensão de mundo, correlacionando as forças do Estado, entre o atendimento da demanda e a oferta das políticas educacionais.

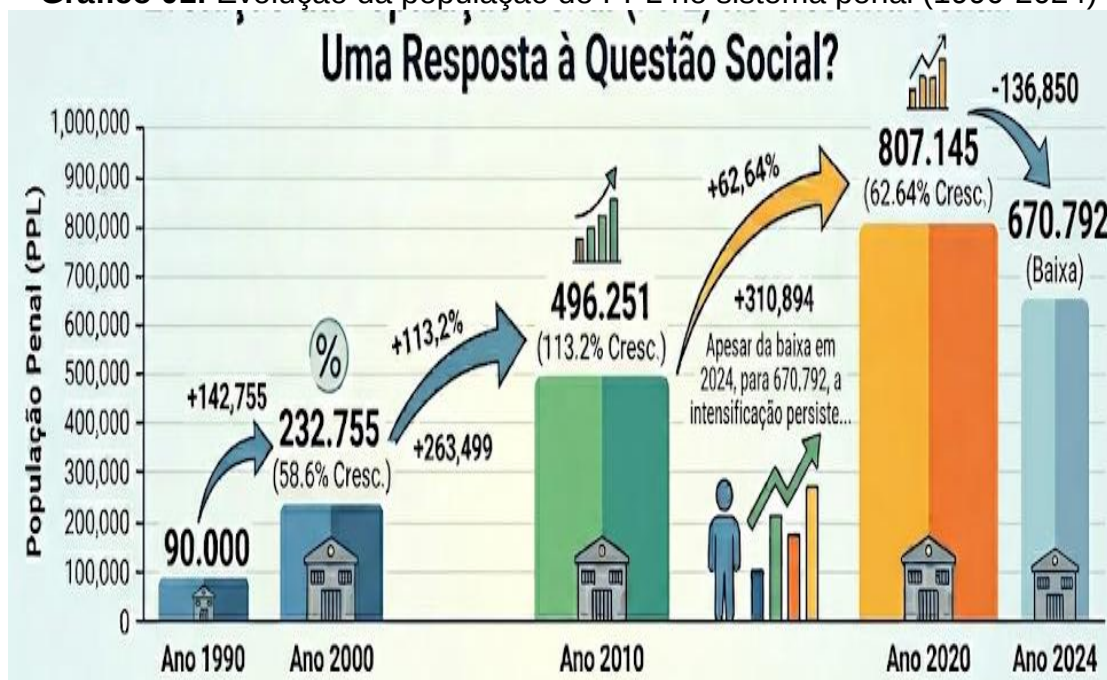
Em relação as metas do PNE de 2014, o RELIPEN (2025) e Relatório da Campanha Educação (2024) indicam que as metas não foram alcançadas. As consequências, são decorrentes da política educacional ser pensada para um ambiente que não oferece as condições materiais e de recursos humanos. Contudo, o processo de materialização da política sofre interferências dos atores políticos envolvidos em todas as fases da política, fazendo-se indispensável considerar o contexto dos recursos, desigualdades regionais e capacidades locais (Mainardes, 2018).

A célebre frase de Darcy Ribeiro (1922-1997), proferida em uma Conferência em 1982, onde o antropólogo profetizou “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios” (Ribeiro, 1984). Atualmente, a profecia se tornou realidade. O crescimento da população de PPL no Brasil foi alarmante, em 1990, havia 90.000 PPL. Em 2024 (II semestre), o país registrou 670.792 PPL, um acréscimo populacional no sistema penal de 644,77% (580.295) PPL (Brasil,

2025a). Os índices evidenciam uma trajetória de crescimento acentuado ao longo das décadas, indicando a consolidação de um padrão expansivo do encarceramento.

Na década de 2000, a população era de 232.755 PPL (crescimento de 158,62%) em relação a 1990, com acréscimo de 142.755 PPL. Em 2010, dobrou, alcançando 496.251 PPL (crescimento de 113,21% e aumento de 263.496 PPL). Em 2020, atingiu 807.145 PPL (crescimento de 62,64%) em relação à década anterior, aumento de 310.894 PPL, superior ao da década precedente. Já em 2024, retração para 670.792 PPL, redução de 16,89% em relação a 2020 (gráfico 01).

Gráfico 01: Evolução da população de PPL no sistema penal (1990-2024)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do DEPEN/SENAPPEN e gerado pela IA - Gemini

Apesar dessa inflexão recente, a tendência histórica de crescimento permanece significativa. Faltando ainda cinco anos para o encerramento da década, os dados sugerem a possibilidade de retomada da expansão, podendo a população penal se aproximar novamente de 800.000. O primeiro semestre de 2025, a população penal já soma 701.637 (Brasil, 2025a), mantendo a pressão sobre as demandas educacionais e evidenciando a intensificação do uso do ambiente penal como resposta central às expressões da questão social.

Esse cenário evidencia a importância de uma gestão eficaz do sistema penal, baseada nas diretrizes legais da LDB, do PNE e do PEE, aliada a um financiamento

adequado e ao monitoramento de indicadores de fluxo escolar, qualificação profissional, certificação, repasses financeiros e avaliação das políticas de educação para PPL, pois, há um déficit de 175.886174 vagas no sistema penal, enquanto o número de vagas disponíveis é de 494.379 vagas (Brasil, 2025a).

Esses são fatos que não se deram pelo aumento de crimes, mas pelo olhar de políticas punitivas, como destacou Cavalcanti (2019). Para o pesquisador, o neoliberalismo, fundado na competição e na responsabilidade individual sem limites, compreende os delitos como escolha racional do indivíduo, determinando a conduta a partir do risco ou da recompensa.

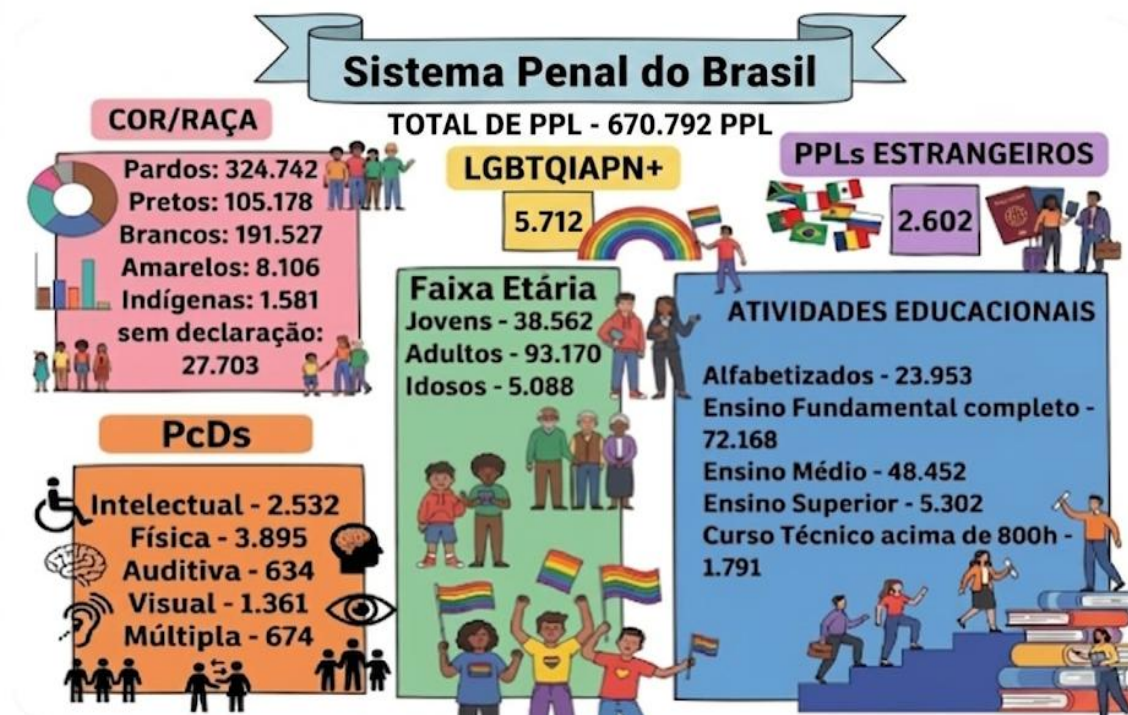
O sistema penal evidencia uma diversidade de perfis e especificidades que devem ser consideradas na formulação de políticas educacionais voltadas à EJAPPL, o que torna a oferta educacional mais complexa. Com uma população de 670.792 PPL e um déficit de 175.886 vagas no sistema, observa-se um cenário de sobrecarga estrutural que impacta diretamente a garantia do direito à educação nos espaços penais (Brasil, 2025a).

O Brasil mantém-se, há quatro anos consecutivos (2021–2024), como o país com a terceira maior população de pessoas privadas de liberdade no mundo, atrás apenas dos Estados Unidos (2,3 milhões) e da China (1,65 milhão), ambos com populações significativamente superior à brasileira (Brasil, 2024b). Esse cenário evidencia a magnitude e a complexidade do sistema penal brasileiro, cujas características e heterogeneidades impactam diretamente a formulação e a implementação de políticas públicas, especialmente no campo educacional.

Do total de 670.792 PPL, 96% (641.128) são homens e 4% (29.139) são mulheres. O pertencimento étnico-racial, respeitando o critério de auto identificação, demonstra que 48,5% (324.742) são pardos, 15,7% (105.178) são pretos, 28,6% (191.527) brancos, 1,2% (8.106) amarelos, 0,2% (1.581) indígenas e 5,0% (27.703) sem declaração ou outra categoria (Brasil, 2025a).

Do universo de PPL no país, a metade é composta por adultos, seguidos por jovens, a menor quantidade é de pessoas idosas. As pessoas com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual, múltipla) são 9.096 e 470 cadeirantes, sendo um total de 9.566 PPL. Além dos brasileiros, há outras nacionalidades de PPL, sendo maior incidência dos seguintes países: Venezuela, Bolívia, Paraguai, Colômbia Peru, entre outros. Foram declarados LGBTQIAPN+ 5.712 PPL (Brasil, 2025a).

Figura 02: Perfil da população do Sistema Penal no Brasil (II semestre/2024)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do RELIPEN II Semestre (Brasil, 2025a) e gerado pela IA – Gemini.

O Sistema Penal, em 2024, no que tange ao cenário da educação formal das PPL, possuía 15,79% (23.953) alfabetizados; 47,58% (72.168) com Ensino Fundamental; 31,95% (48.452) com Ensino Médio; 3,50% (5.302) com Ensino Superior; e 1,18% (1.791) matriculados em Cursos Técnicos com carga horária superior a 800 horas.

A distribuição etária e a presença de pessoas com deficiência, demandam uma oferta educativa adaptada e inclusiva, capaz de atender às diferentes capacidades e necessidades específicas. A inclusão de PPL de outras nacionalidades e a presença de pessoas LGBTQIAPN+ reforçam a complexidade do sistema penal e a importância de programas que promovam respeito à diversidade e equidade.

Em se tratando das PPL egressas, o número é inexistente, o país desconhece, pois, não há um número exato e consolidado sobre a quantidade de alvarás de soltura emitidos no Brasil. Esse tipo de informação não é centralizado, variando conforme a jurisdição de cada estado e do Distrito Federal. Mas, no ano de 2024, foram registrados 234.301 alvarás de soltura (Brasil, 2025a).

A falta de informações consolidadas sobre PPL egressas revela fragilidades na gestão de dados do sistema penal, dificultando o planejamento e a avaliação de políticas educacionais e de reintegração social. O registro de 234.301 alvarás de soltura em 2024 aponta para um fluxo expressivo de PPL retornando à sociedade, reforçando a urgência de políticas educativas e de apoio que promovam a continuidade do aprendizado e a redução da reincidência.

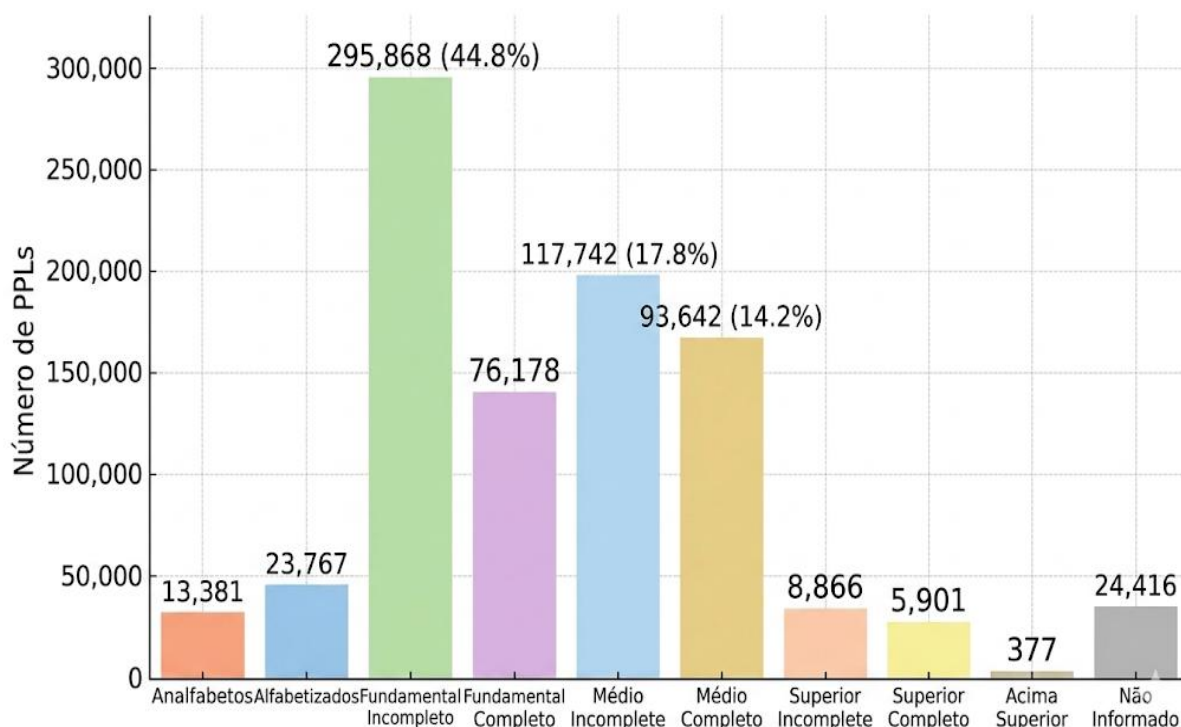
Em síntese, o conjunto de dados destaca a complexidade e a diversidade do público penal, evidenciando que a educação no sistema penal não pode ser apenas um direito formal, mas precisa ser estruturada de forma inclusiva, adaptada e eficaz, com base em informações confiáveis e atualizadas.

A exclusão de PPL da educação formal. Com base nos dados do 17º Ciclo do SISDEPEN (II semestre de 2024), observa-se que a situação educacional das PPL no Brasil continua sendo um dos maiores desafios para o sistema penal e para as políticas públicas educacionais. Apenas 22,6% (151.536) da população total de PPL encontra-se inserida em atividades escolares.

Em contrapartida, mais de dois terços, 77,4% (519.256) não estão vinculados à educação formal, o que revela um quadro de baixa cobertura educacional e acesso insuficiente a um direito fundamental garantido pela Constituição Federal (1988). Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar as políticas intersetoriais entre os sistemas de justiça e de educação, de modo a assegurar condições estruturais, pedagógicas e humanas que favoreçam a efetiva inclusão educacional no ambiente prisional (Brasil, 1988; 2025).

Observa-se que a educação ainda não é um direito plenamente efetivado, a maior parte das PPL encontram-se concentrada nos níveis do Ensino Básico, especialmente no Ensino Fundamental, o acesso ao Ensino Médio permanece limitado e a presença no Ensino Superior é ainda mais restrita. O SENAPPEN, destaca, por meio do RELIPEN (2024), aumento de 25,9% na oferta de atividades educacionais. Porém, nesses indicadores estão incluídos percentuais da educação formal e da educação não formal (não realizadas pela escola, mas, pelo sistema penal), sendo diferenciadas pelos estados (projetos sociais, culturas e esportes).

Os dados são confirmados no gráfico 02 pelo próprio RELIPEN, que evidencia os indicadores do grau educacional no Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e no Ensino Superior das PPL que estão no Sistema Penal (Brasil, 2025a)

Gráfico 02: Nível educacional das PPL no Sistema Penal Brasileiro

Fonte: Elaborada pela autora a partir do RELIPEN II Semestre/2024 (Brasil, 2025a).

Esse cenário reforça a necessidade de ações que priorizem não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de continuidade dos estudos, visando reduzir a defasagem educacional histórica que marca essa população. Neste contexto, o papel do Estado na condução de políticas do direito à educação de PPL é uma questão complexa e controversa. Em parte, por aqueles que defendem uma espaçosa intervenção estatal, com ênfase no compromisso do governo em garantir condições dignas aos mais vulneráveis, e neste caso, o Estado é agente indispensável na mitigação das desigualdades e promotor da inclusão.

Em contrapartida, há as críticas sobre a ineficiência na atuação do Estado, a falta de profissionais capacitados; infraestrutura inadequada, como salas de aula; trabalho interinstitucional não alinhado; materiais didáticos; lacunas de regulamentação em normas de cooperação, visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública (Ferreira, 2024; Chagas, 2024).

Exemplo real, está na entrevista, Carlos José Teixeira, quando consultado sobre a educação de privados de liberdade no período extinção da SECADI:

[...] o DEPEN tentou em alguns momentos, provocar essa pauta em conjunto com o MEC, mas o MEC não conseguia acompanhar. E quase foi assim, vão tocando vocês, porque a gente não tem como, e depois a gente vai fazer os

acordos posterior, quando vocês estiverem formulando alguma coisa. Então por exemplo, o DEPEN abre um edital para fazer as revisões dos planos estaduais por conta deles, anunciando, chamando MEC para participarem. E o MEC fala não, vão vocês tocando aí, porque não tem como o MEC impedir essa pauta, mas não tem como acompanhar porque não tem pessoas para fazer isso. [...] por mais que o DEPEN tenha o esforço de dialogar com os Estados, o DEPEN não tem a entrada que o MEC tem nas secretarias de educação. Mas por exemplo, o DEPEN criou um grupo envolvendo os representantes. [...]. Então, isso é bacana, mas isso não impede, isso não era o suficiente para manter a agenda no mesmo nível de atendimento e diálogo de articulação com os estados. Porque o ministério da Educação tem muito mais essa vocação, tem muito mais esse acerto, tem muito mais essa aproximação institucional com os estados, com a Secretaria de Educação do que o DEPEN. Por exemplo, quando o assunto era o PAR, como é que o DEPEN podia falar sobre o PAR, que é o Plano de Ações Articuladas, o financiamento, com os estados, sem o MEC está presente? A gente sabe que boa parte do financiamento da educação, seja nas prisões ou fora dela, é pelo PAR. Então vc imagina que isso trava o diálogo, isso impede de você avançar em algumas pautas (Entrevista de Carlos José Pinheiro Teixeira, setembro de 2022, apud Ferreira, 2022).

Como consequência desta época, houve o enfraquecimento da articulação entre os entes federados e do suporte às políticas de educação para PPL, resultando na redução de recursos, fragmentação das iniciativas e perda de foco na inclusão educacional. O que impactou os níveis de reinserção social e as desigualdades educacionais no sistema penal.

Desse modo, ao analisar o cenário de exclusão educacional evidenciado pelos dados do SISDEPEN (2025), torna-se ainda mais evidente que o desafio não se restringe ao acesso, mas envolve a garantia da permanência e da conclusão dos estudos no ambiente penal. Urge compreender que a efetivação do direito à educação básica deve alcançar todas as pessoas, inclusive aquelas em privação de liberdade.

Contudo, essa garantia depende diretamente da organização e das condições estruturais do sistema penal, que deve dispor de infraestrutura física, material e humana adequada para o funcionamento de escolas em contextos penais. Historicamente, essas instituições enfrentam obstáculos significativos para assegurar uma educação de qualidade, entre os quais se destacam as estruturas precárias e a predominância das normas de segurança sobre as práticas pedagógicas (Ferreira, 2024).

Nessa perspectiva, o acesso à educação e à cultura configura-se como instrumento essencial de desenvolvimento humano e de reconstrução social, promovendo melhorias nas relações interpessoais dentro e fora do ambiente penal e ampliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim, atender às demandas edu-

cacionais da PPL implica em oferecer serviços educacionais com qualidade e condições de trabalho aos profissionais, reafirmando a educação, o esporte, o lazer e a cultura como direitos humanos universais, indispensáveis à cidadania.

Diante do contexto, torna-se imperativo compreender que a educação das PPL deve ser concebida como uma política pública de inclusão social e de efetivação dos direitos humanos. Assim, a seção a seguir analisa a Educação de PPL sob a ótica das políticas públicas, destacando as tensões entre o direito à educação e a lógica punitiva da privação de liberdade, e buscando compreender os caminhos possíveis para a construção de práticas educativas emancipatórias e inclusivas no ambiente penal.

2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE: POLÍTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO

O direito à educação, nas diversas conceituações dos ambientes de privação de liberdade: prisões, presídios, penitenciárias, sistema penal, entre outros, ainda é visto como um “benefício” ou “privilegio” pela grande maioria da sociedade (Vasquez; Abreu; Feio, 2020; Barros Filho, 2021). Porém, independentemente do conceito adotado, a realidade vivenciada nas experiências de vida na EJA para PPL, confere a esse grupo, uma identidade que a torna diferente de qualquer escolarização, inclusive da modalidade EJA. O que justifica a defesa e necessidade de uma modalidade própria, conforme já discutido na seção anterior.

Pensar na educação de PPL, é trabalhar para, com e na diversidade, constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros quanto ao gênero, faixa etária, cor/etnia, nacionalidade e nos jeitos de ser, viver, pensar e agir, sendo uma tarefa trabalhosa e delicada, pois, coloca-se em pauta um histórico processo de exclusão, que demanda a mobilização de sujeitos e instituições, com padrões de compreensão do problema, que as vezes pode divergir entre os diferentes atores sociais envolvidos, professores, agentes penitenciários, dirigentes de ambos os sistemas, juizes e promotores de execução penal e as PPL (Siqueira, Vaz e Mota, 2022).

A situação revela um caráter paradoxal, ao exigir a compatibilização entre a lógica da segurança e a lógica da educação no interior do sistema penal. Trata-se de articular racionalidades historicamente tensionadas em um campo de convergência orientado pela garantia da equidade e pela reintegração das PPL à sociedade, por meio da construção de projetos de vida pautados na convivência social.

Nesse contexto, a centralidade da educação emerge justamente da contradição que a constitui: de um lado, a necessidade de ampliar a oferta de escolarização nos espaços penais; de outro, o enfrentamento de práticas e estruturas que produzem processos de descaracterização, discriminação, marginalização e exclusão. Assim, a educação no sistema penal inscreve-se em um campo de disputas, no qual se tensionam projetos de controle e possibilidades emancipatórias (Onofre, 2015).

A oferta da educação no sistema penal está estruturada essencialmente na modalidade EJA, abrangendo os níveis de ensino fundamental, ensino médio e a educação profissional, adaptando os currículos às necessidades específicas das PPL e

promovendo práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. É vista como direito e um meio essencial para a reintegração social das PPL.

Nesse sentido, compreender a educação no contexto penal, exige reconhecer os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos que a sustentam enquanto política pública. Esses princípios orientadores reafirmam a educação como direito humano inalienável, articulado à promoção da dignidade, da inclusão social e da cidadania das pessoas privadas de liberdade (Brasil, 1988; 2011).

Além disso, destacam o papel da gestão educacional, do trabalho intersetorial entre os sistemas de ensino e justiça e das práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, entendendo que o acesso ao conhecimento não pode ser interrompido pela privação da liberdade, mas deve constituir-se como instrumento de transformação e reinserção social (Freire, 2019; Onofre; Julião, 2013). A figura 03, apresenta as concepções fundamentais e norteadoras que estruturam a educação no sistema penal amapaense.

Figura 03: Concepções norteadoras da educação para PPL



Fonte: Elaborado pela autora com dados do PEEPLE (Amapá, 2014) e gerado pela IA - Gemini

A oferta da educação no sistema penal defende a educação como um dos direitos sociais, sendo desenvolvida com fim de promover a cultura de paz, ou seja, ir além da resolução punitiva de conflitos, promovendo métodos alternativos (círculos de construção de paz e mediação), fundamentando-se no diálogo, na cooperação e no

respeito para buscar soluções que tratam as causas profundas das disputas, focando no restabelecimento de relações e na proteção da dignidade humana.

O Conselho Nacional de Justiça - CNJ, fundamentado na Resolução nº 225/2016 do CNJ, orienta a prática da Justiça Restaurativa, como mudança paradigmática no sistema de justiça, ao propor uma abordagem pautada na cultura de paz e na dignidade humana. Em contraposição ao modelo punitivo tradicional, essa perspectiva privilegia a reparação do dano, a reabilitação do infrator e a pacificação social, buscando restabelecer vínculos e promover o diálogo entre as partes envolvidas (Brasil, 2016a).

A cultura de paz, nesse contexto, propõe uma compreensão mais profunda das causas dos conflitos, reconhecendo que a violência e a criminalidade estão frequentemente associadas a fatores sociais, econômicos e culturais. Ao adotar práticas restaurativas, o Poder Judiciário contribui para a construção de soluções mais eficazes e colaborativas, que privilegiam a reconciliação e a cooperação em detrimento de novos antagonismos.

Além disso, tais práticas podem resultar em maior eficiência institucional, com economia de tempo e recursos, ao passo que fortalecem a dimensão humana e ética da justiça. Assim, a cultura de paz configura-se como uma mudança de paradigma, que transcende o ato de julgar e punir, orientando-se para a construção coletiva de soluções restauradoras, fundamentadas no diálogo, no respeito mútuo e na promoção da verdadeira paz social (Brasil, 2016a).

Dessa forma, a implementação da cultura de paz no âmbito do Judiciário não apenas reforça a dimensão ética e humana da justiça, mas também evidencia a importância de práticas restaurativas como instrumentos de transformação social e promoção de direitos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação no contexto penal, na medida em que a inclusão social das PPL depende de um conjunto articulado de ações e metas institucionalizadas voltadas à escolarização, sempre sob a ótica da defesa dos direitos humanos (Amapá, 2024a).

A inclusão social, concretiza-se por meio de um conjunto articulado de ações e metas institucionalizadas voltadas à escolarização, pautadas na perspectiva dos direitos humanos. Nesse sentido, sua implementação deve ser orientada para o fomento da cidadania, promovendo o debate crítico e reflexivo no cotidiano escolar, bem como a construção de atitudes éticas e colaborativas nas relações interpessoais entre as PPL.

Estudos indicam que a educação no contexto penal não se limita à transmissão de conteúdos, mas também como ferramenta de inclusão social, promoção da cidadania e reconstrução de vínculos sociais (Freire, 2019). Segundo Freire (2019), a prática educativa deve ser libertadora, permitindo que o indivíduo reconheça sua condição social e desenvolva a capacidade de transformação da realidade.

Nesse sentido, a oferta de educação de qualidade para as PPL constitui um elemento estratégico para reduzir a reincidência criminal, fortalecer competências sociais e favorecer a reintegração à sociedade, alinhando-se aos princípios de equidade e justiça social presentes nas políticas públicas de educação e direitos humanos (Onofre, 2007).

De acordo com Vasquez (2010, 2011), o convívio entre diferentes grupos sociais no ambiente penal é manifesto da diversidade cultural: cultura do controle, cultura das PPL e cultura escolar, presentes no cotidiano das relações entre servidores e PPL que convivem no ambiente penal ou na escola, entre o lugar perigoso, insalubre das celas ou o lugar acolhedor, de respeito ao sujeito que é a escola, entre o ambiente que leva à vitimização das pessoas, sejam elas profissionais penais, da educação ou PPL, ou o que valoriza, pois todos estão imersos no fenômeno da privação de liberdade (Lourenço, 2010).

Assim, a inclusão social está relacionada à garantia de estabilidade e participação plena na vida coletiva, fundamentada no princípio da cidadania social, segundo a qual todos os indivíduos possuem direitos iguais na sociedade. Preocupar-se com a efetivação do bem-estar e da dignidade das pessoas enquanto sujeitos de direitos, independentemente de sua condição jurídica, é função da educação, que assume papel estratégico no enfrentamento das desigualdades e na promoção de oportunidades reais de transformação de vida.

Porém, faz-se necessário ressaltar que a efetividade das ações educacionais, depende de uma forte articulação intersetorial entre os órgãos responsáveis pela execução penal e os sistemas de ensino, assegurando uma gestão compartilhada, democrática e orientada pelas políticas públicas educacionais destinadas às PPL. Esses princípios reforçam que a educação como direito humano e instrumento de reintegração social, contribuem direta e indiretamente para a inclusão, autonomia e reconstrução de projetos de vida das PPL (Amapá, 2022a).

Assim, a formulação e a execução das políticas educacionais voltadas às PPL são orientadas por um conjunto de dispositivos legais, diretrizes e marcos normativos

que consolidam a educação como direito e responsabilidade do Estado. Buscam garantir que a oferta educacional ocorra de forma articulada com os princípios da gestão democrática, da inclusão social, da igualdade e da equidade, assegurando condições de fluxo escolar, qualificação profissional, certificação, repasses financeiros, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a reinserção social. A seguir, são apresentadas as principais normativas e diretrizes que estruturam as políticas no contexto amapaense.

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA PPL NO AMAPÁ: ENTRE A REALIDADE SOCIODEMOGRÁFICA E OS MARCOS NORMATIVOS

A formulação de políticas educacionais para PPL requer uma leitura crítica da realidade social e institucional do sistema penal, que vá além de uma lógica de custos, priorizando o papel da educação na promoção da justiça redistributiva, da inclusão social e da redução das desigualdades. À luz de Paulo Freire (2019), compreender essa realidade é também um ato cognitivo e ético-político, na medida em que compreender a realidade implica comprometer-se com sua transformação, de intervenção orientado pela justiça social e pela dignidade humana.

Os dados do painel Custo do Preso (Senappen, 2024) revelam a materialidade do sistema punitivo brasileiro e amapaense. O custo mensal por PPL no Brasil varia drasticamente entre R\$ 1.105,14 (Espírito Santo) e R\$ 4.367,55 (Bahia). No Amapá, o custo mensal é de R\$ 3.367,71 por pessoa privada de liberdade. Isso representa um investimento anual de aproximadamente R\$ 40.412,52 por PPPL (Brasil, 2024c).

Enquanto que um estudante do ensino básico, o investimento de Valor Aluno Ano Fundeb mínimo definido nacionalmente - VAAF-MIN, era de R\$ 5.361,92 e passou para R\$ 5.559,73.2. Em virtude do aumento da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios ao Fundeb, divulgada na nova Portaria Interministerial 9/2024 (Oliveira, 2025). O Estado gasta mais de R\$ 3,3 mil mensais para manter as PPL.

Os repasses diretos para a educação dessa mesma pessoa (via PROEM) são calculados em centavos por dia. O Custo da "Não-Escola": Retoma a profecia de Darcy Ribeiro, esses dados provam que o Estado "escolheu" pagar caro pelo ambiente penal. O valor de R\$ 40 mil/ano por PPL é imensamente superior ao valor

aluno/ano do FUNDEB para a EJA, confirmando que a prioridade material é a contenção, não a emancipação. A eficiência da reintegração, conforme Siqueira (2022), custaria muito menos ao erário se o investimento fosse deslocado da custódia para a educação de qualidade.

Embora os custos sejam altos para os cofres públicos, estes valores também não poderiam ser muito menores (Amaral, 2022). Diariamente, as mídias mostram que garantir a segurança e controlar o crime custa caro. Além de que, o sistema penal precisa dar condições para que as PPL, não tenham seus direitos violados.

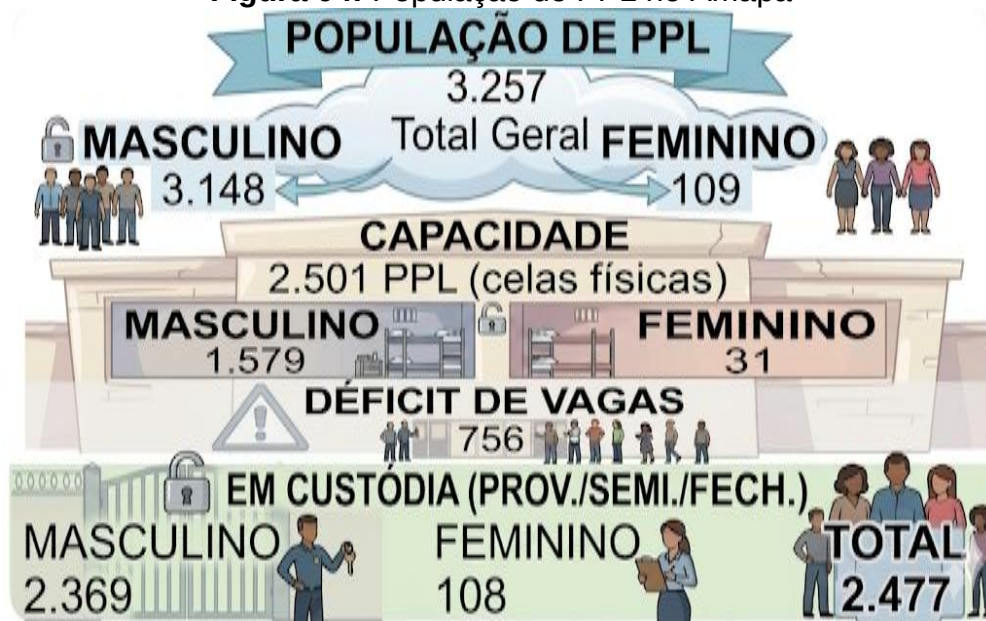
Neste contexto, esses gastos têm embutidos os valores das políticas de educação que não deram certo no decorrer da vida destas PPL e de políticas de emprego que falharam. Faz-se necessário a sensibilidade de observar que nestes custos estão vários direitos e ações políticas que o Estado não teve competência para fazer e acabou desbocando em um sistema penal superlotado, caro e sem projetos eficientes.

De acordo com Amaral (2022), é fundamental que a sociedade tenha acesso aos dados do sistema penal, uma vez que a transparência das informações públicas constitui condição indispensável para o acompanhamento, a avaliação e a formulação de políticas públicas eficazes. Somente a partir do conhecimento dos investimentos e dos valores gastos é possível promover o controle social, o questionamento crítico e a cobrança por mudanças estruturais.

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário e acadêmico assumem papel estratégico, pois possuem potencial de gerar impactos sociais positivos. Por meio delas, é possível subsidiar o planejamento, a formulação e a reestruturação de políticas públicas, reafirmando a relevância social da produção científica e o compromisso da universidade com a transformação da realidade.

Considerando a perspectiva de Amaral (2022), a formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas ao contexto de privação de liberdade demandam a articulação entre dois sistemas com práticas historicamente distintas, o educacional e o penal, que, embora possuam naturezas diferentes, não deveriam se distanciar em seus objetivos de promoção da cidadania e da reintegração social.

Tal processo requer conhecimento aprofundado sobre o funcionamento do sistema penal, independentemente da instituição envolvida na sua gestão. Nesse sentido, os dados apresentados a seguir, extraídos do RELIPEN 2024 (II semestre), referem-se à população de pessoas privadas de liberdade (PPL) no estado do Amapá.

Figura 04: População de PPL no Amapá

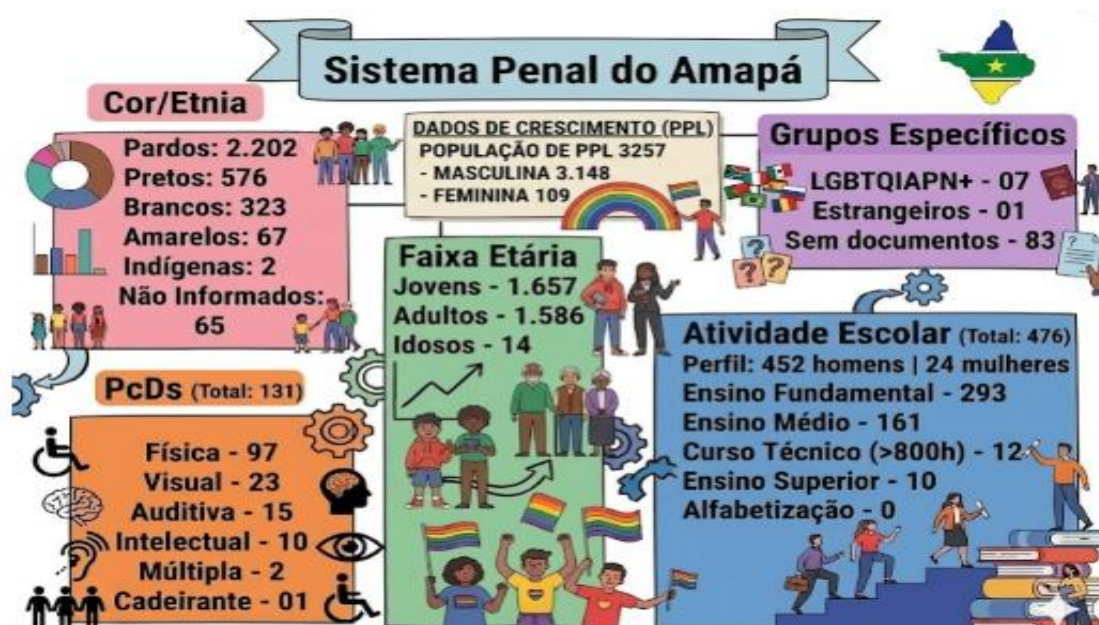
Fonte: Elaborado pela autora com dados do RELIPEN (Brasil, 2025a) e gerado pela IA - Gemini

A figura 04 evidencia o quadro populacional das PPL no sistema penal analisado, revelando um cenário de superlotação e predominância masculina. O total de 3.257 PPL contrasta com a capacidade instalada de apenas 2.501 vagas, gerando um déficit de 756, aproximadamente 30,3% acima da estrutura física disponível.

A discrepância entre os sexos na população penal é um aspecto que merece atenção, dada a expressiva predominância masculina. Nesse contexto, a análise do perfil das PPL no Amapá, apresentada na figura 04, se torna fundamental para compreender os impactos da superlotação e das desigualdades estruturais sobre a oferta e a efetividade das ações educacionais no sistema penal.

A análise do perfil étnico-racial expressa a concentração da população negra no sistema penal, somando pardos e pretos, chega-se a 85,87% da população encarcerada (2.778 do total de 3.257). Número populacional maior que da capital (Macapá), que no censo de 2022 (IBGE, 2022), correspondia a 77,1% da população. A condição social relacionada à pobreza e fatores como ser jovem, negro e com baixa escolaridade, traça o estereótipo, alvo da criminalização.

Figura 05: Perfil das PPL no Estado do Amapá



Fonte: Elaborado pela autora a partir do RELIPEN II Semestre (Brasil, 2025a) e gerado pela IA - Gemini

Esses números escancaram o racismo estrutural existente no país, processo histórico e político que ultrapassa as práticas institucionais onde as classes consideradas inferiores continuam sendo exploradas e oprimidas, através da ideologia que torna normal e natural as regras e valores estabelecidos pelo grupo social dominante (Boiago, 2020).

Os dados evidenciam o processo de seletividade penal que incide historicamente sobre grupos racialmente vulnerabilizados, reforçando o que diversos estudos apontam como resultado do racismo estrutural na conformação das políticas de segurança pública e das práticas judiciais amapaense. Tal realidade demanda que a execução das políticas educacionais, incorpore perspectivas antirracistas e alinhadas à Lei nº 10.639/2003 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira), voltadas à reparação das desigualdades que perpassam a trajetória escolar e social (Brasil, 2003).

Em contrapartida, a população branca 9,98% (323), assim como as pessoas indígenas 0,06% (2) e amarelas 2,07% (67), apresentam números significativamente menores, evidenciando a assimetria racial na aplicação das políticas de segurança e educacionais. Também chama atenção, o total de 65 casos sem informação (2,01%), o que demonstra falhas na sistematização e registro dos dados, reforçando a

necessidade de qualificar as estatísticas penitenciárias como forma de subsidiar políticas públicas mais justas e direcionadas (Brasil, 2025a).

Além das desigualdades raciais, outro grupo que apresenta elevada vulnerabilidade no sistema penal é o das pessoas com deficiência 4,02% (131). Nesse contexto, as rotinas e os espaços rigidamente controlados do IAPEN limitam ainda mais a autonomia e o acesso a direitos básicos, enquanto barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais intensificam as restrições já existentes.

O Relipen (II semestre, 2024) mostra o crescimento desta população, exclusivamente masculina, destacando as deficiências físicas como predominantes (97) (Brasil, 2025a). A educação inclusiva no sistema penal deve estar alinhada aos princípios da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que assegura a oferta de serviços educacionais em ambientes acessíveis e com recursos adequados (Brasil, 2015).

Com relação a distribuição etária das PPL, os dados revelam que: dos 3.257 custodiados, 1.657 são jovens, representando cerca de 50,88% do total, enquanto 1.586 são adultos, o que corresponde a 48,69%. Já a população idosa é significativamente menor, com 14 indivíduos, representando apenas 0,43%. Percebe-se a exposição dos jovens as vulnerabilidades sociais e evidencia-se, a necessidade de políticas educacionais robustas e contextualizadas para este público (Brasil, 2025a).

Além das vulnerabilidades associadas à faixa etária, outro grupo que enfrenta riscos exacerbados no sistema penal é o das pessoas LGBTQIAPN+. Até o RELIPEN do I semestre de 2024, observou-se que, apesar da existência de mecanismos de registro, muitos indivíduos não se autodeclaravam, em razão da exposição a múltiplas formas de discriminação, violência física e psicológica nas unidades penais.

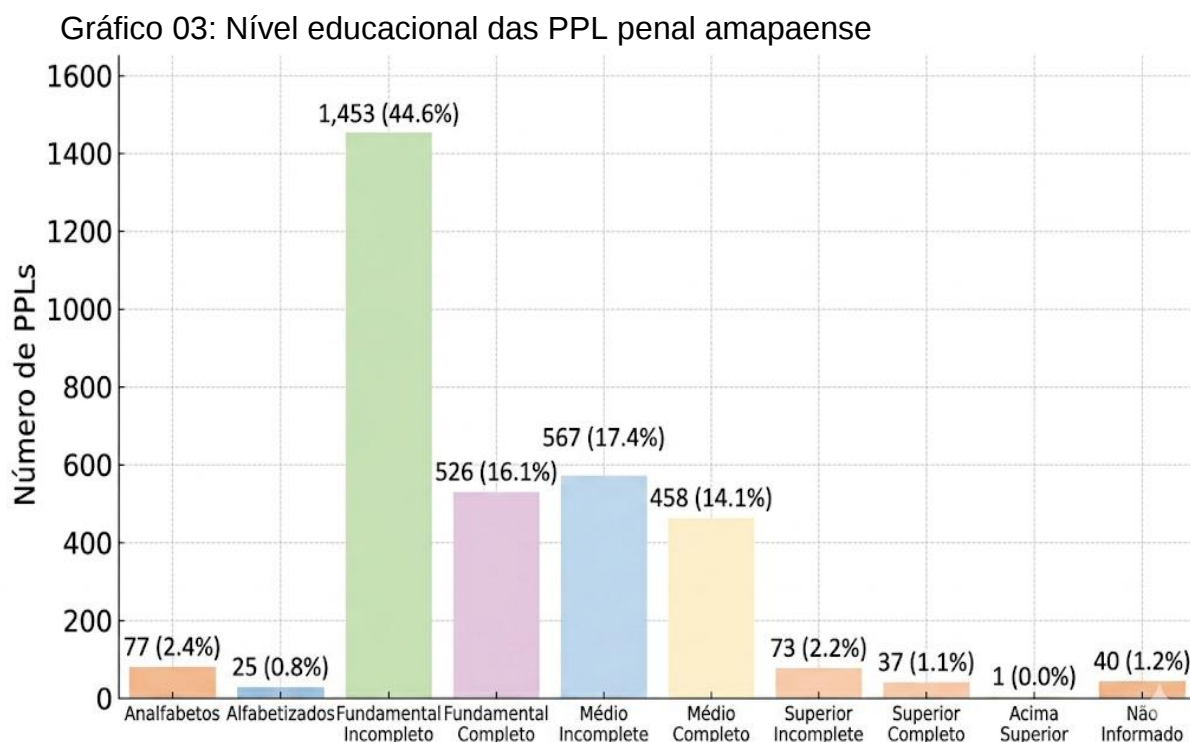
Estudos e relatórios apontam que indivíduos trans e não binários estão particularmente expostos a agressões, isolamento e restrições de acesso a direitos básicos, como cuidados de saúde e educação, devido à inadequação das políticas internas e à falta de preparo do corpo funcional para lidar com questões de gênero e sexualidade (Ferreira, 2019; Brasil, 2024d).

Apesar desse cenário evidenciado, tem havido avanços, como a Resolução Conjunta CNPCP/CNLGBTQIA+ nº 2, de 26 março de 2024, que estabeleceu parâmetros para o acolhimento de pessoas LGBTQIAPN+ em privação de liberdade no Brasil, que garantiu a criação de celas especiais, a permissão para usar nome

social em todos os registros administrativos, documentos internos e atendimentos educacionais ou de saúde (Brasil, 2024d). No entanto, a aplicação dessas garantias ainda é inconsistente e depende da capacitação dos agentes e do cumprimento das políticas estaduais.

Essa situação evidencia que, embora as normas avancem formalmente, a lacuna entre a legislação e a prática cotidiana no sistema penal compromete a efetividade dos direitos humanos e reforça a necessidade de monitoramento e fiscalização contínua do cumprimento das políticas estaduais e nacionais, capacitação contínua dos agentes penitenciários sobre diversidade sexual e de gênero, respeito à identidade de cada pessoa e prevenção de violência e discriminação. Além da articulação institucional para transformar avanços legais em experiências concretas de inclusão e proteção.

A análise dos dados da educação formal, evidencia um cenário crítico no que se refere ao acesso. Do total de 3.257 custodiados no IAPEN, apenas 349 estão inseridos na educação básica, o que representa 14,9% da população penal. Em contraste, 2.128 detentos, equivalentes a 85,91%, encontram-se fora do ambiente escolar (Brasil, 2025a).



Fonte: Elaborado pela autora a partir do RELIPEN II Semestre (Brasil, 2025a).

A discrepância revela um déficit significativo na garantia do direito à educação no ambiente penal, direito este assegurado pela Constituição Federal, pela Lei de Execução Penal (Brasil, 1984; 1988) e pelas diretrizes e resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação (Brasil, 1996; 2010a; 2025, Amapá, 2015a). A baixa taxa de escolarização sugere limitações estruturais e organizacionais, como insuficiência de vagas, falta de profissionais, inadequação de espaços físicos, ausência de políticas consistentes de incentivo e permanência escolar, além de possíveis entraves ligados à gestão penal. Já que o gráfico 03 demonstra o grau de instrução baixo das PPL no sistema penal.

Os dados revelam baixa escolarização prevalente, aproximadamente 8 em cada 10 PPL possuem escolaridade correspondente à Educação Básica incompleta, se somarmos fundamental incompleto + Médio incompleto = 62% das PPL (1.453 + 567 = 2.020 pessoas) possuem a educação básica incompleta, o que revela interrupções profundas nas trajetórias educativas muito antes da privação de liberdade. O fundamental incompleto é disparado o maior: representa 44,6% das PPL, o que evidencia o histórico de evasão escolar precoce e maior exposição a desigualdades sociais. A não conclusão da educação básica, portanto, é o principal indicador de vulnerabilidade social.

O ensino médio, por sua vez, ainda é realidade para poucos, somando quem completou o médio (458) e quem não completou (567), totalizam 1.025 pessoas (31,5%), o que reforça que a maior parte não chegou à última etapa da educação básica. Já o acesso ao Ensino Superior é quase inexistente entre as PPL, somando todos os níveis acima do Médio, apenas 111 pessoas (3,4%), ou seja, a educação superior ainda é privilégio distante dentro do sistema penal no estado do Amapá. Destaca-se a baixa taxa de analfabetismo declarado (2,4%), porém, o número de não informados (1,2%) sugere possíveis lacunas e subnotificações, especialmente em contextos de baixa escolarização.

A falta de documentos, corroboram e confirmam a premissa da seletividade estrutural do sistema penal. De maneira genérica, essa seletividade incide sobre a criminalização da pobreza e a irregularidade na distribuição de bens de consumo, existindo também a desigualdade nas distribuições dos bens sociais como, a educação (Boiago, 2020).

A realidade dos números reforça a problemática estrutural que extrapola a privação, pressiona o cotidiano penal e compromete as condições mínimas de

segurança, dignidade e atendimento aos direitos básicos, entre eles o acesso à educação. A superlotação afeta diretamente a implementação de práticas socioeducativas, o acesso aos espaços escolares e a permanência dos estudantes no processo formativo. A falta de espaço adequado, leva a condições insalubres, aumento de tensões internas e dificultam a implementação de programas educacionais.

Perante o exposto, constata-se que a privação de liberdade se alicerça no tripé, da precariedade de políticas públicas, aqui no estudo, sobre à educação, os problemas sociais (principalmente de violências e drogas), com a ineficácia no seu enfrentamento, e os problemas enfrentados pelo sistema penal amapaense, como superlotação e o não acesso de todos a educação. Esses fatores contribuem para que as minorias, acabem sofrendo por falta de políticas públicas.

A falta de acesso à educação limita as oportunidades, aumentando as chances de reincidência. As pesquisas de Freire (2019, 2020 e 2022), (Onofre (2007), Vasquez (2008, 2020), indicam que a educação no sistema penal é determinante para romper o ciclo de criminalidade e redução a reincidência criminal. A baixa escolaridade reduz a atratividade das PPL para o mercado de trabalho, sendo frequentemente marginalizados e obrigados a recorrer a atividades informais ou até mesmo ilícitas para sobreviver.

Entre as estratégias para aprimorar e expandir a oferta da educação básica no sistema penal, destaca-se a necessidade de investimentos estruturais que viabilizem ambientes adequados ao processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui a ampliação de salas de aula, melhorias nas condições físicas das unidades, bem como a formação e capacitação continuada de professores para atuar em contextos de privação de liberdade. Além disso, é fundamental o estabelecimento de parcerias interinstitucionais e o desenvolvimento de políticas públicas integradas, com o uso de tecnologias educacionais que favoreçam a inclusão e a continuidade dos estudos (Chagas, 2023; Ferreira, 2024).

Dessa forma, compreender a estrutura organizacional e os marcos legais que orientam a implementação da educação no ambiente penal torna-se indispensável para garantir a efetividade dessas ações e assegurar que o direito à educação seja plenamente exercido pelas PPL. Nesse contexto, a organização da educação possui suas especificidades, o que exige atenção às normativas próprias da modalidade.

Por essa razão, a próxima seção discorre sobre as Diretrizes Nacionais e Estaduais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, destacando seus fundamentos, princípios e orientações pedagógicas que norteiam a efetivação do direito à educação nesse contexto.

2.1.1 As Diretrizes nacionais e estaduais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais

A Política de Educação das PPL é fundamentada na LEP, no art. 11, capítulo IV, que trata do papel da assistência educacional. Também calcada na legislação educacional vigente no país, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e aos eixos pactuados no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões (2006) (gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação de PPL; e aspectos pedagógicos) (Brasil, 2006).

As PPL, embora suspensos por tempo determinado do direito de ir e vir, tem garantidos por lei os seus demais direitos, a educação é um deles. A Constituição de 1988 estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado”, pautada na igualdade de condições para acesso e permanência. Em consonância, com a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 consolida esse princípio ao garantir assistência educacional como componente essencial da execução penal, abrangendo tanto a instrução escolar quanto a formação profissional (Brasil, 1988;1984).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse direito ao prever a Educação de Jovens e Adultos - EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada, o que inclui PPL. As normativas específicas, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 4/2010, avançam ao orientar os sistemas de ensino quanto à organização pedagógica, curricular e administrativa da oferta educacional em espaços de privação de liberdade, reconhecendo as especificidades desse público (Brasil, 1996; 2010a; 2010b).

Na direção da garantia de direito humano, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimen-

tos penais, Resolução CNE/CEB nº 2/2010 (Brasil, 2010a), configura-se como a primeira diretriz voltada para a temática, com o objetivo de definir a política macro e não as particularidades regionais ou institucionais, que devem ser resolvidas com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 4/2010 e da Resolução. As ações devem estar em conformidade a legislação educacional, na LEP, nos tratados internacionais firmados no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade (Brasil, 2010b).

O quadro 06 destaca os principais aspectos apresentados entre as Diretrizes do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - Resolução nº 3/2009 e as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Resolução nº 2/2010:

Quadro 06: Diretrizes de educação do CNPCP e do CNE

ASPECTOS	RESOLUÇÃO Nº 3/2009 (CNPCP)	RESOLUÇÃO Nº 2/2010 (CNE)
Foco	Educação no sistema penal como um todo (escolar, não escolar, informal)	EJA PPL (escolarização formal)
Público-alvo	Todas as pessoas privadas de liberdade	Jovens e adultos que necessitam da EJA
Abordagem Curricular	Integração de ensino fundamental, médio e profissionalizante	Currículo adaptado especificamente para a EJA PPL
Parâmetros Pedagógicos	Orientações gerais sobre a educação nos estabelecimentos penais	Diretrizes específicas para professores e materiais didáticos na EJA.

Fonte: Brasil, 2009a; 2010a.

A Resolução nº 3/2009 (CNPCP) regula a oferta educacional de maneira ampla no sistema penal, enquanto a Resolução nº 2/2010 (CNE) trata especificamente da organização e oferta de EJA, com enfoque pedagógico e adaptativo às necessidades educacionais de PPL. Apesar de ser diretriz específica para atendimento de PPL, a adaptação no currículo sugere que seja feita para a modalidade EJA.

Devido as especificidades no currículo, formação dos profissionais e a produção de recursos didáticos e pedagógicos de acordo com o contexto, a educação de PPL vai muito além dos princípios e práticas da EJA, devendo ser considerada a cultura, os tempos e espaços do sistema penal, legislações e determinações que necessitam do olhar interinstitucional. Esses diferenciais reforçam a necessidade de converter-se em modalidade de ensino, com diretrizes própria, considerando que o Brasil tem a terceira maior população de PPL do mundo (Brasil, 2024a).

Ademais, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as resoluções conjuntas do CNPCP e CNE (Brasil, 2009a; 2010a) ampliam a compreensão do direito à educação como instrumento de cidadania, inclusão e dignidade humana, reforçando

o papel da escola no ambiente penal, na promoção de justiça social e no enfrentamento das desigualdades históricas que atingem a população encarcerada.

Analizando a complexidade e a densidade normativa que sustentam o direito à educação das PPL, evidencia-se o entrelaçamento entre os marcos legais e o compromisso ético-político do Estado com a promoção da cidadania, reafirmando que a efetivação desse direito vai além da previsão normativa, requerendo práticas interinstitucionais articuladas, políticas públicas integradas e ações pedagógicas orientadas por princípios de inclusão, equidade e justiça social.

A educação no sistema penal deve ser compreendida não como um benefício a ser concedido, em troca de um bom comportamento (Andrade, 2019), mas como um direito a ser garantido às pessoas que estão privadas de sua liberdade. A falta de compreensão quanto ao papel social da educação no ambiente penal é a ausência de políticas públicas educacionais (Neves e Correia, 2020).

A Resolução nº 3/2009 (CNPCEP), discorre sobre as ações de educação como um todo, atendendo aos eixos: gestão, articulação e mobilização; formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação e aspectos pedagógicos, pactuados no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. Sendo o ensino entendido como integrado as orientações pedagógicas gerais da educação (Brasil, 2009a). A Diretriz ao referenciar educação para PPL, não diferencia escolarização de não escolarização, ou educação formal de não formal.

No art. 09 § 1º, recomenda-se que os profissionais de educação pertençam, preferencialmente, aos quadros da Secretaria de Educação, selecionados por concursos públicos, com remuneração acrescida de vantagens pecuniárias condizentes com as especificidades do cargo. A preferência por servidores efetivos, está na necessidade de ofertar a formação e este se mantenha, sem a preocupação do contrato acabar no final de ano.

A estrutura física, é responsabilidade dos estabelecimentos penais, disponibilizando ambientes adequados às atividades educacionais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, entre outros), para integração das práticas educativas (Brasil, 2009a). O contexto é determinante, mas é importante destacar a situação dos espaços físicos, que precisam ser adequados para atividades educacionais, integrando com as rotinas dos estabelecimentos penais.

A Secretária Estadual da Educação ou órgão equivalente é responsável pela oferta da educação na modalidade EJA, em todos os estabelecimentos penais, em

articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração, exceto no sistema federal (responsabilidade do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Justiça) (Brasil, 2010a).

O financiamento desta educação, são com recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destinados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e de forma complementar, com outras fontes estaduais e federais (Brasil, 2010a).

Considerando as peculiaridades da educação em ambientes de privação de liberdade, a Resolução 2/2010 (CNE), evidencia a necessidade de promover estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, bem como de programas educativos na modalidade Educação a Distância - EAD. A Educação Profissional segue as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE (Brasil, 2010a). Sobre a formação dos profissionais de educação, a Resolução destaca que deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada, com as especificidades da política de execução penal.

Devido à complexidade imposta pelo modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública, o exercício do planejamento da educação é desafiador, pois, implica responsabilizar-se com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades históricas recorrentes no Brasil.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016, também foi um marco significativo na consolidação da educação como direito humano fundamental, pois, reforça o entendimento de que o acesso à educação no sistema penal, não se limita a uma ação assistencial, mas constitui-se como política pública estruturante, articulada à garantia da dignidade da pessoa humana e aos princípios da [reintegração](#). A resolução reconhece o estudo como meio legítimo de remição de pena, estabelecendo critérios objetivos para seu cômputo e a proporção de um dia de pena remido a cada doze horas de atividades educacionais, distribuídas em no mínimo três dias (Brasil, 2016b).

Destarte-se, que o conceito de atividades educacionais passíveis de remição contempla EJA, a educação profissional e tecnológica, cursos de formação inicial e continuada, bem como práticas educativas não formais, como projetos de leitura orientada e certificações obtidas por meio de exames nacionais, a exemplo do ENCCEJA

e do ENEM (ENEM PPL). As atividades reconhecem os diversos percursos formativos e valoriza a educação como processo contínuo, mesmo em contextos de restrição de liberdade.

A Resolução ainda enfatiza a necessidade de articulação intersetorial entre os sistemas de ensino, a administração penal e o poder judiciário, atribuindo responsabilidades aos gestores educacionais e penais quanto à oferta, acompanhamento, certificação e registro das atividades educativas. Tal articulação é fundamental para a efetividade da política de remição pelo estudo, uma vez que a fragmentação institucional historicamente compromete a continuidade e a qualidade das ações educacionais no sistema penal.

Apesar do Parecer CNE/CP nº 41 de 12 de setembro de 2023, não fazer parte do arcabouço do sistema penal amapaense, insere-se em um debate sensível e complexo no campo das políticas públicas educacionais, ao tratar das Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação Básica, na EJA, desenvolvida no sistema penitenciário de segurança máxima para pessoas submetidas ao Regime Disciplinar Diferenciado (RDD), pois, o documento enfrenta o desafio de afirmar a educação como direito subjetivo público mesmo em contextos de extrema restrição de direitos, nos quais prevalecem medidas disciplinares rigorosas voltadas ao controle e à segurança institucional (Brasil, 2023a).

O parecer reconhece que a condição de submissão ao RDD (isolamento prolongado, restrições de contato social e limitações severas à circulação), não suspende o direito à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988, Lei de Execução Penal e por tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Nesse sentido, o CNE reafirma a educação como direito inalienável, que deve ser garantido inclusive em contextos de maior vulnerabilidade e punição.

No contexto amapaense a Resolução nº 57/2015–AP constitui um importante instrumento normativo no âmbito do Estado do Amapá ao regulamentar diretrizes e procedimentos relacionados à oferta da educação às pessoas privadas de liberdade, em consonância com a legislação federal e com as normativas do Conselho Nacional de Educação. A referida resolução representa um esforço do poder público estadual em institucionalizar a educação no sistema penal como política pública, superando a lógica de ações pontuais ou meramente assistenciais.

A Resolução nº 57/2015 - AP reafirma a educação como direito subjetivo público, reconhece a EJA como modalidade prioritária para atendimento; dialoga com o

direito à remição de pena pelo estudo, reforçando o papel da educação como estratégia social; defini responsabilidades institucionais entre a SEED e os órgãos gestores do sistema penal e da certificação dos estudos. Essas definições fortalece a articulação intersetorial, condição essencial para a efetividade das políticas educacionais em contextos de privação de liberdade (Amapá, 2015).

A resolução também sinaliza a necessidade de adequação das práticas educativas às especificidades do ambiente penal, respeitando os princípios da EJA, da educação inclusiva e da educação em direitos humanos, com metodologias diferenciadas, planejamento flexível e sensibilidade às condições de vida e às experiências dos sujeitos, mas respeitando as normas de segurança da instituição na qual está inserida.

Apesar da relevância, a Resolução nº 57/2015 - AP enfrenta desafios: limitações de infraestrutura, insuficiência de profissionais qualificados, dificuldades de gestão e descontinuidade das ações educativas. Esses entraves evidenciam a distância entre o marco legal e a efetivação do direito à educação no sistema penal.

Por meio do julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347 (2023b), o Supremo Tribunal Federal – STF tomou uma decisão inédita em busca de soluções para a crise no ambiente penal do país, reconhecendo a existência de um Estado de Coisas Inconstitucional⁴ no ambiente penal brasileiro.

O Tribunal constatou que a combinação de violência e negligência estatal contribui diretamente para a precariedade estrutural das prisões, além de impulsionar a formação e a expansão de organizações criminosas que operam tanto dentro quanto fora do sistema. Diante disso, a decisão de mérito estabeleceu que é imprescindível transformar o sistema penal, considerando toda a sua complexidade.

Para que seja possível repensar o sistema penal, superar os desafios e desfazer os estigmas socialmente construídos em torno das PPL, faz-se necessário romper com o modelo da privação de liberdade como principal forma de responsabilização penal e implementar efetivas formas de responsabilização alternativas. Conhecida como Pena Justa, o plano nacional de ação para resolver a crise do sistema penal tem como principais objetivos:

⁴ O Estado de Coisas Inconstitucional é um instituto jurídico criado pela Corte Constitucional da Colômbia no âmbito da decisão SU-559, proferida em 6 de novembro de 1997. A sua finalidade é reconhecer e enfrentar situações de violações graves e sistemáticas dos direitos fundamentais que decorram de falhas estruturais em políticas públicas implementadas pelo Estado, exigindo uma atuação conjunta de diversas entidades estatais.

- **Humanização:** garantir condições mínimas de dignidade (higiene, saúde, alimentação, espaço).
- **Redução da Superlotação:** controle de vagas e combate ao uso excessivo do ambiente penal.
- **Reintegração:** qualificar a saída das PPL, com trabalho e educação.
- **Combate ao racismo:** enfrentar o racismo institucional em todas as etapas do sistema.
- **Prevenção:** evitar que a calamidade se repita, com mudanças estruturais (ADPF 347, 2023b).

O Plano tem articulação institucional e participação do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP, foi elaborado entre União, Estados e Municípios e implementados nos novos planos estaduais e distritais, em atendimento à determinação do Supremo Tribunal Federal – STF, no julgamento da ADPF 347. O plano também incorpora a atuação de instâncias de controle e apoio, como a Sociedade Civil, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (ONU), Defensoria Pública da União – DPU e outras organizações, responsáveis por apoiar, fiscalizar e fortalecer a implementação (ADPF 347, 2023b).

Estruturado em mais de 300 metas a serem cumpridas até 2027, o Plano Pena Justa depende, em grande medida, da adesão e da execução pelos entes federados, sendo acompanhado por mecanismos de monitoramento contínuo, orientados por dados e evidências, que visam assegurar transparência e efetividade das ações propostas.

Nesse contexto de análise das políticas educacionais estaduais, torna-se fundamental compreender como essas diretrizes nacionais se materializam no território, razão pela qual o Plano Estadual de Educação (PEE/AP) e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas (PEEPPE) precisam ser discutidos a seguir.

2.1.2 O Planejamento das políticas educacionais: Plano Estadual de Educação do Amapá e o Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos

Em busca de construir formas orgânicas de colaboração entre os sistemas de ensino, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do

Plano Nacional de Educação - PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional (Brasil, 1996; 2009a; 2009b).

Neste contexto, a construção do planejamento da política pública educacional envolve sempre uma leitura da realidade, evidenciada na forma de entender as causas dos problemas que precisam de soluções e nas propostas para a sua superação. Esta interpretação do mundo pode ser traduzida nos referenciais orientadores da política pública em questão e expressa as orientações políticas predominantes, incorporando também recursos de poder oriundos dos grupos e classes que pressionam pelo atendimento de suas demandas (Azevedo, 2010).

Os planos decenais de educação, nessa direção, configuram-se como políticas de Estado, e não como programas circunscritos a governos específicos, uma vez que possuem caráter de continuidade institucional, atravessando diferentes gestões e orientações político-administrativas (Dourado, 2010). Trata-se de instrumentos de planejamento de longo prazo que expressam compromissos públicos permanentes com o direito à educação, superando a lógica conjuntural e a descontinuidade típica das políticas de governo.

Nesse sentido, o plano educação não se constitui como uma iniciativa de gabinete, mas como um projeto coletivo do Estado e da sociedade, tanto em seu processo de formulação quanto em sua implementação e avaliação. Sua efetividade pressupõe a participação ativa das forças sociais, dos sistemas de ensino, das instituições públicas e dos mecanismos de controle social, garantindo legitimidade democrática e corresponsabilidade na execução das metas e estratégias definidas (Saviani, 2014).

Assim, a natureza dos planos decenais exige o envolvimento contínuo da sociedade civil organizada e do poder público, não apenas em contextos favoráveis, mas também diante de crises, instabilidades políticas ou restrições orçamentárias. Essa característica reforça o papel dos planos de educação como instrumentos estruturantes de políticas públicas, orientados pela perspectiva do direito, da equidade e da sustentabilidade das ações educacionais ao longo do tempo (Cury, 2002).

Os planos decenais devem corresponder aos recursos necessários nos: planos plurianuais – PPA (Identificação das prioridades para o período de quatro anos e os investimentos de maior porte), Leis de Diretrizes Orçamentais - LDO e Lei Orçamentaria Anual - LOA. Tendo em vista, que o plano é articulado com o Sistema Nacional

de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto - PIB para financiamento. Neste contexto, o PNE é a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução (Brasil, 2014).

No Amapá, o Plano Estadual de Educação do Amapá – PEE/AP, foi instituído pela Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, para o período de 2015 a 2025. O documento incorporou, ainda que de forma transversal, a educação de PPL como parte das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação e à redução das desigualdades sociais. Sendo a EJA, a modalidade estratégica para o atendimento dos sujeitos em situação de privação de liberdade (Amapá, 2015).

Entre as diretrizes do PEE/AP, destacam-se a universalização do direito à educação, com atenção aos grupos em situação de vulnerabilidade social, nos quais se inserem as PPL (Amapá, 2015). O plano adota uma perspectiva de educação como direito humano fundamental, reafirmando o compromisso do Estado com a promoção da inclusão educacional, da equidade e da justiça social. Embora não trate a educação de PPL de forma isolada em um eixo específico, o Plano insere no conjunto das políticas de EJA, em consonância com as normativas nacionais vigentes

No que se refere às metas, como já citado, o PEE/AP não apresenta uma meta exclusiva para a educação de PPL, apenas estratégias, mas sua inclusão no escopo da EJA, representa um avanço em relação a planos anteriores, haja vista, o reconhecimento que esta população compõe o público da educação básica e deve ser contemplada pelas políticas educacionais estaduais. O PEE acompanha o PNE 2014 - 2024, especialmente no que diz respeito à elevação da escolaridade da população jovem e adulta, a ampliação da oferta da EJA, a erradicação do analfabetismo, vejamos as metas e estratégias no quadro 07:

Quadro 07: Educação para PPL no PEE-AP 2015-2025

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 9: Oferecer, no mínimo, matrículas na EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.	Ampliar políticas para a EJA com expansão de matrículas articuladas à EPT; integrar EJA e EPT (presencial e EaD); promover inclusão de jovens e adultos, pessoas com deficiência; investir na infraestrutura e acessibilidade das escolas; e fomentar currículos flexíveis, metodologias específicas e formação inicial e continuada de trabalhadores e docentes.
Meta 10: Elevar a taxa de alfabetização, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.	Manter e ampliar a EJA articulada à EPT, com foco na formação profissional e inclusão de públicos específicos, como pessoas com deficiência e idosos; investir em infraestrutura, acessibilidade e capacitação tecnológica; assegurar a oferta em regime de colaboração; apoiar projetos inovadores; e ampliar o acesso, inclusive com oferta no período diurno.

Meta 11: Elevar a escolaridade média de 18 a 29 anos, diminuir a discrepância de escolaridade entre as culturas étnicas	Institucionalizar a correção do fluxo escolar; ampliar a EJA para populações de baixa renda e com defasagem idade-série, garantindo acesso gratuito à certificação; expandir a EPT em parceria com entidades sociais; e promover acesso, permanência e acompanhamento escolar, inclusive com oferta diurna, para públicos com dificuldades de frequência.
Meta 12: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, melhoria do fluxo e da aprendizagem.	Assegurar níveis adequados de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, com metas progressivas até o final do PEE; fortalecer a gestão escolar com repasse direto de recursos; regularizar as instituições de Educação Básica; alinhar os PPP ao PEE; e promover a cultura corporal por meio de atividades integradas que favoreçam a inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do PEE (Amapá, 2015).

Na meta 9 com a estratégia 9.3, pretendia-se integrar a EJA à Educação Profissional e Tecnológica - EPT, bem como a educação a distância – EaD e com ela o uso das tecnologias. Porém, existe uma longa distância entre o proposto e a realidade na Educação de PPL. Na Escola Estadual São José EESJ, ainda não a integração da EJA com a EPT e tão pouco a presença de um Laboratório de informática para aulas em EaD.

A Meta 10 estabelece um compromisso decenal com a alfabetização e a continuidade dos estudos, visando elevar a taxa de alfabetização da população e mitigar em 50% o analfabetismo funcional. No contexto da EJA/PPL, essa meta assume uma centralidade estratégica, constituindo-se como o alicerce para a remição de pena e o pré-requisito indispensável para o acesso a outros bens culturais, educacionais e profissionais.

Sob a ótica de Paulo Freire (2022), a alfabetização transcende a mera decodificação de grafemas; ela é, essencialmente, uma "leitura do mundo". Aprender a ler e a escrever configura-se como um ato de libertação, uma ferramenta política que permite aos sujeitos em situação de vulnerabilidade e opressão romperem com a "cultura do silêncio".

No ambiente penal, a efetivação desta meta é o que viabilizaria a inserção crítica do indivíduo na sociedade, capacitando-o para a leitura da realidade e para o exercício consciente da cidadania como agente de sua própria transformação. Porém, das 06 unidades que o IAPEN possui, há escolarização em apenas 3 unidades. Apesar do número reduzido de analfabetos, há 47,04% (1.555) PPL abaixo do nível fundamental.

O Estatuto Penitenciário do Estado do Amapá (Lei nº 0692, de 11 de junho de 2002), estabelece que o cumprimento da sanção penal objetiva a reeducação, a reintegração social e evitar a reincidência, para assim proteger a sociedade. O art. 3º

evidencia que no regime e tratamento penitenciário serão observados o respeito e a proteção aos direitos do homem (Amapá, 2002).

A prática cotidiana nas unidades penais revela uma lacuna crítica na progressão escolar interna, onde a persistente omissão do Estado na execução de estratégias de continuidade educativa gera um efeito cascata de exclusão. Esse descaso institucional reflete o cenário que o Supremo Tribunal Federal (STF), no histórico julgamento da ADPF nº 347/DF, caracterizou como o "Estado de Coisas Inconstitucional".

No que tange à natureza eminentemente reparadora da Meta 11, que visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos e reduzir disparidades étnico-raciais e socioeconômicas, observa-se que, no contexto da EJAPPL, este é o pilar central para o público majoritário do sistema penal amapaense. Os dados são contundentes: jovens entre 18 e 29 anos representam 50,9% (1.657 indivíduos). As estratégias 11.1 e 11.2, voltadas ao combate à defasagem idade-série, tornam-se urgentes no IAPEN, onde uma massa crítica de 80,10% (2.648 indivíduos) ainda não concluiu a educação básica (BRASIL, 2025A).

Nesse cenário, a institucionalização de programas de progressão parcial e recuperação surge como uma via para acelerar a formação e viabilizar a remição de pena. Entretanto, emerge um paradoxo: a "pedagogia do exame", certificação sem a escolarização. Nota-se que o acesso gratuito à certificação via ENCCEJA PPL (Estratégia 11.3) tem sido o caminho mais célere, porém, frequentemente dissociado de um processo pedagógico real de correção de fluxo ou acompanhamento individualizado.

Ao privilegiar a certificação em detrimento da vivência escolar, corre-se o risco de consolidar uma "educação bancária" e opressora, como adverte Freire (2022), onde o conhecimento é reduzido a um depósito para fins de exame. Soma-se a isso o desafio do combate ao absenteísmo (estratégia 11.6), que no ambiente penal raramente é uma escolha do estudante, mas um efeito direto de entraves de segurança, como a falta de escolta ou protocolos de trancamento (Amapá, 2015).

Nesse contexto, a violação massiva e sistemática de direitos fundamentais no sistema penal é perpetuada pela inércia dos órgãos estatais e pela falha estrutural das políticas públicas. No campo educacional, essa inércia esvazia a função ressocializadora da pena, convertendo o direito à educação em uma promessa formal desprovida de materialidade. Assim, a ausência de mecanismos que garantam o avanço

nos níveis de escolaridade intramuros não apenas descumpre a Lei de Execução Penal, mas ratifica a falência de um sistema que, ao negar o conhecimento, nega a própria dignidade da pessoa humana.

No que tange à Meta 12, cujo escopo é fomentar a qualidade da Educação Básica por meio da melhoria do fluxo escolar e da infraestrutura, emerge para a educação de PPL o desafio de converter a "unidade penal" em um legítimo "espaço escolar". A consecução desta meta impõe a superação do mimetismo institucional, exigindo que a estrutura física, pedagógica e financeira da Escola e de seus anexos seja dimensionada a partir das especificidades da privação de liberdade.

Não se trata de transpor mecanicamente o modelo da rede regular para o IAPEN, mas que dialogue com as recentes atualizações da LDBEN, tais como a educação ao longo da vida (Lei nº 13.632/2018), a integração à Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 1.907/2015) e a conectividade (Lei nº 11.713/2023), em consonância com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Decreto nº 12.048/2024) (Brasil, 2018; 2024a; Amapá, 2015b).

Infelizmente, a integração desses marcos legais à Meta 12 revela um anacronismo institucional no Amapá: a legislação projeta educação tecnológica e profissionalizante, a realidade do ambiente penal, a lógica de custódia, o trancamento em detrimento do saber. Superar esse modelo exige do Estado alta complexidade, custo financeiro e uma pedagogia diferenciada, como instrumento de emancipação e não apenas como paliativo administrativo.

As diretrizes, metas e estratégias do PEE/AP (2015) evidenciam limites importantes, especialmente a ausência de metas específicas, indicadores próprios e estratégias claramente delineadas para a educação no sistema penal, o que impactam na efetividade da política pública, dificultando o acompanhamento, a avaliação e o fortalecimento da educação como eixo estruturante da execução penal no Estado do Amapá.

Deste modo, quando a meta não cumpre seu prazo determinado, consequentemente ocorrerá prejuízos as subseqüentes programadas, além de fragilizar o planejamento, dificultar o monitoramento das políticas públicas e comprometer os resultados esperados no atendimento às demandas educacionais. Foi o que ocorreu com o PEE 2014-2024, os relatórios de monitoramento apontam o descumprimento, da maioria dos objetivos nele estabelecidos (Amapá, 2021;2025).

O PEE/AP aponta para a necessidade de aprofundamento das políticas educacionais voltadas às PPL, com maior clareza normativa, fortalecimento da gestão educacional no sistema penal, formação continuada, currículo específico e compromisso efetivo com a materialização do direito à educação (Chagas, 2023; Ferreira, 2024). Todavia, a materialização dessas diretrizes exige o fortalecimento da articulação interinstitucional, investimentos contínuos e a consolidação da educação como componente central das políticas de execução penal no estado.

Em se tratando especificamente do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos – PEEPPLE (2022), sua elaboração decorreu da instituição do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional em 2011 (Decreto nº 7.626/2011), que estabeleceu diretrizes básicas e, crucialmente, determinou a elaboração obrigatória dos planos estaduais para efetivar a oferta educacional (Brasil, 2011).

Para a elaboração do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense, foi inicialmente instituído, em 2012, um Grupo de Trabalho - GT, por meio da Portaria nº 181/2012–SEJUSP, composto por representantes do sistema de justiça, educação e da Universidade Federal do Amapá. Ainda em 2012, a primeira versão foi encaminhada à SEED para conhecimento e posterior submissão ao MEC e ao MJ/DEPEN. Em 2013, o GT foi ampliado e reestruturado pela Portaria nº 027/2013–SEJUSP, passando a denominar-se I e, posteriormente, II Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá (Amapá, 2014; 2017).

No ano de 2014, foi constituída uma nova equipe de trabalho, desta vez contando com a participação da SEED, IAPEN e EESJ, cujo objetivo era atender as orientações e recomendações técnicas do MEC e MJ/DEPEN sob a primeira versão do Plano (Amapá, 2014; 2017).

Em decorrência de alterações na estrutura e demandas estratégicas do PEESP 2014, em outubro de 2020, em meio a pandemia da Covid, a Secretaria Nacional de Políticas Penais - SENAPPEN e o Ministério da Educação - MEC, solicitaram a reestruturação dos planos estaduais, para efetivação no período 2021 a 2024, o PEESP do Estado do Amapá foi reestruturado em março de 2021, porém, só foi assinado pela Secretária de Estado da Educação – SEED e Instituto de Administração Penitenciária - IAPEN, em 2022.

O PEEPPLE/A se consolida como um dos marcos de instrumentalização para a política educacional das PPL no sistema penal, seu objetivo é a efetivação do trabalho integrado dos atores responsáveis: educação, poder judiciário, segurança pública e assistência social, no sentido de construir estratégia comum para a execução de projetos educacionais que atendam as especificidades, diversidades, perfis e contextos das PPL do Estado do Amapá (Amapá, 2022a). Assim sendo, o Plano evidencia uma abordagem e compreensão ampliada da educação no ambiente penal, alinhada aos princípios da educação em direitos humanos e apresentadas no quadro 08:

Quadro 08: Estrutura do PEEPPLE/AP (2022)

ESTRUTURA	FOCO CENTRAL	OBJETIVOS PRINCIPAIS	PRINCIPAIS AÇÕES
Diretrizes e Fundamentos	Educação como direito humano e política de Estado	Garantir educação formal e não formal às PPL e egressos, com foco na reintegração social	Fomento à EJA, educação profissional, atividades culturais e esportivas, inclusão digital, leitura e bibliotecas
Gestão	Governança interinstitucional	Articular SEED, IAPEN, Judiciário e sociedade civil	Gestão compartilhada, criação de comissões interinstitucionais, acordos de cooperação técnica, planejamento integrado
Financiamento	Sustentabilidade das ações	Assegurar recursos contínuos para a política educacional penal	Uso de recursos estaduais e federais (FUNDEB, FUNPEN/FUPEN, FUNPAP), apoio a infraestrutura e programas educacionais
Rede Parceira	Articulação intersetorial	Ampliar a oferta educacional e formativa	Parcerias com MEC, MJSP, universidades, Sistema S, ONGs, Defensoria Pública, Judiciário, Ministério Público
Indicadores Estratégicos	Monitoramento e avaliação	Acompanhar resultados e impactos das ações	Produção de dados sobre matrícula, permanência, aprovação, certificação e continuidade dos estudos
Plano de Ação	Operacionalização das metas	Executar ações concretas para ampliar o acesso e a qualidade	Expansão da EJA, educação profissional, ENCCEJA/ENEM PPL, formação de professores, bibliotecas e projetos culturais
Acompanhamento Monitoramento e Avaliação	Controle social e transparência	Garantir efetividade e correções de estratégias	avaliação periódica, divulgação de resultados e prestação de contas

Fonte: Elaborado pela autora com dados do PEEPPLE/AP (Amapá, 2022a).

A estruturação do Plano evidencia uma política integrada de educação para PPL, fundamentada na educação como direito humano e política de Estado. As diretrizes articulam educação formal e não formal como estratégias de reintegração social,

enquanto gestão, financiamento e rede parceira destacam a importância da governança interinstitucional, da sustentabilidade financeira e da atuação em rede para garantir a oferta educacional no sistema penal.

O acompanhamento, monitoramento e avaliação conferem caráter operacional ao plano, ao estabelecer ações, indicadores estratégicos e mecanismos de acompanhamento contínuo. Essa estrutura permite avaliar resultados, assegurar transparência e promover ajustes necessários, consolidando a educação como política pública estruturante, orientada por evidências e comprometida com a garantia de direitos no contexto penal.

O quadro 09, sintetiza a arquitetura estratégica do PEEPPLE/AP (2022), organizando as diretrizes governamentais em seis eixos fundamentais que interligam a gestão administrativa à prática pedagógica. A estrutura revela um modelo de governança compartilhada entre as áreas de educação e segurança, visando não apenas a erradicação do analfabetismo funcional por meio da escolarização formal, mas também a valorização da educação não formal como instrumento de remição de pena e cidadania.

Quadro 09: Eixos do Plano de ação do PEEPPLE/AP (2022)

EIXO ESTRUTURANTE	AÇÕES PRINCIPAIS	OBJETIVO CENTRAL
1. GESTÃO	Gestão Compartilhada (SEED e IAPEN)	- Fortalecer a estrutura administrativa e garantir a segurança jurídica e operacional da oferta educativa.
	Comissão Interinstitucional (CIP-PEPPLESP/AP)	
	Base de dados	
	Normatização de fluxos e segurança	
2. EDUCAÇÃO FORMAL/ ALFABETIZAÇÃO	Alfabetização e Ensino Básico (Fundamental e Médio)	- Garantir o acesso universal à educação formal, combatendo o analfabetismo funcional no ambiente penal.
	EJA Integrada à Educação Profissional e EAD	
	Currículo e Materiais Didáticos contextualizados	
	Atendimento à Diversidade e Inclusão	
3. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	Exames Nacionais (certificação)	- Promover espaços de aprendizagem flexíveis que contribuam para a remição de pena e desenvolvimento pessoal.
	Remição de Pena	
	Biblioteca e salas de leitura	
	Acessibilidade à educação, arte, cultura, saúde e esportes.	
	Educação para a Cidadania e Direitos Humanos	
	Justiça Restaurativa	
	Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)	

4. FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO	Capacitação para Professores e Policiais Penais	- Qualificar o atendimento técnico e humanizado no sistema.
	Função de monitor	
	Acesso as tecnologias	
5. ESTRUTURA	Construção, ampliação, adequação e reformas	- Assegurar espaços adequados, salubres e seguros que permitam a transformação do ambiente de custódia em um ambiente de aprendizagem, garantindo a dignidade do estudante e do profissional de educação.
	Adaptação de espaços	
6.FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS	Formação Inicial e Continuada	- Qualificar e valorizar continuamente os profissionais da educação e da segurança penal, promovendo uma atuação integrada que respeite os direitos humanos e as especificidades pedagógicas do sistema penal.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do PEEPPLE/AP (Amapá, 2022a).

Do ponto de vista da gestão, o plano ressalta a centralidade da articulação interinstitucional, definindo competências, fluxos administrativos, gestão de pessoas, base de dados educacionais, registro e a certificação dos estudos, reconhecimento da remição de pena pelo estudo e articulação interinstitucional. Envolve planejamento, coordenação, normatização de procedimentos e fortalecimento da governança da educação no sistema penal.

O eixo Educação Formal e Alfabetização configura-se como pilar da política educacional para as PPL, ao reconhecer a EJA como estratégia fundamental para a garantia do direito à educação. O enfrentamento do analfabetismo evidencia o compromisso com a superação das desigualdades educacionais, exigindo não apenas a ampliação de vagas, mas também a adequação curricular, calendários específicos e metodologias compatíveis com a realidade das unidades prisionais, assegurando acesso, permanência e conclusão dos estudos.

A Educação Não Formal, compreende atividades educativas complementares, ampliando oportunidades de reconhecimento de saberes. A Qualificação Profissional, visa cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), PRONATEC e outras ações formativas, presenciais ou a distância. O eixo busca promover a reintegração social e a ampliação das possibilidades de reintegração no mundo do trabalho.

O eixo Estrutura, destina-se à adequação, ampliação e manutenção dos espaços educativos nas unidades penais, incluindo salas de aula, bibliotecas, espaços de

leitura, laboratórios, ambientes de formação profissional, acessibilidade e infraestrutura tecnológica, garantindo condições materiais para o desenvolvimento das ações educacionais.

O eixo de Formação e Capacitação de Profissionais, prevê ações de formação inicial e continuada para profissionais da educação e da segurança pública, considerando as especificidades do contexto penal. Inclui capacitações pedagógicas, normativas e de segurança, visando à qualificação do trabalho educativo e à melhoria das condições de atuação profissional (Amapá, 2022a).

Entretanto, apesar dos avanços normativos e conceituais, o plano enfrenta desafios para sua efetivação, especialmente no que se refere à disponibilidade de recursos materiais e humanos, à infraestrutura das unidades penais, à formação de profissionais para atuação em contextos de privação de liberdade e à criação de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação das ações previstas (Chagas 2023; Ferreira, 2024). Esses desafios evidenciam a distância entre o planejamento formal e a concretização das políticas públicas no cotidiano das unidades penais do estado.

A descontinuidade e a desarticulação das políticas educacionais, associadas à fragilidade na implementação decorrente da ausência de priorização por parte das autoridades educacionais, bem como as dificuldades no monitoramento e na avaliação das ações, comprometem a efetividade das políticas públicas educacionais.

No primeiro trimestre de 2025, foi assinado em 23 de março de 2025, a quarta versão, denominado de “PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE - PEEPPL”, que adota o vocábulo de educação escolar e não escolar, em substituição a educação formal e não formal. O plano anterior possuía 10 diretrizes, objetivo geral e 36 objetivos específicos. O PEEPPL apresenta 19 diretrizes e 19 objetivos específicos (Amapá, 2025a).

As diferenças entre as diretrizes de 2022 e as diretrizes de 2025 revelam um avanço significativo do PEEPPL/AP de um nível mais principiológico e orientador para outro mais operacional, estruturado e mensurável, sem romper com os fundamentos originais. As diretrizes de 2022 estabeleceram princípios, valores e eixos estruturantes da política de educação para PPL, as diretrizes de 2025 representam sua consolidação e amadurecimento, traduzindo esses princípios em ações concretas, mecanismos de gestão, instrumentos de avaliação e metas operacionais, voltadas à efetividade, à ampliação da oferta e à qualidade da educação no sistema penal.

Os objetivos de 2025 evidenciam uma mudança clara de ênfase institucional e estratégica na política de Educação para PPL no Amapá. Em 2022 concentrou-se na criação das bases legais, administrativas e institucionais da política, enquanto 2025 avançou para a qualificação, ampliação e efetividade das ações educacionais, com foco em resultados pedagógicos, inclusão social e fortalecimento da EJA no sistema penal.

Na gestão do Plano (2025) houve reestrutura no organograma do IAPEN, a Coordenadoria de Tratamento Penal - COTRAP, que coordena as ações de Educação de PPL, através da Unidade de Assistência Escolar e Profissionalizante - UNAEP, foram substituídas pelo Departamento de ressocialização e cidadania – DRC, sendo responsável pelas questões educacionais a Unidade de Assistência da Educação – UNED (Amapá, 2025a).

No que tange os indicadores estratégicos, os de 2022 refletem um momento de organização da política, buscando mensurar principalmente a criação de estruturas, normas e condições de funcionamento da Educação para PPL. Já os indicadores de 2025 representam um estágio de consolidação e amadurecimento, voltado à efetividade, qualidade, inclusão e impacto educacional, com maior foco nos resultados do processo educativo e na garantia de direitos. Sendo possível identificar acréscimos relevantes em 2025, sobretudo no nível de operacionalização, normatização e monitoramento, que não estavam explicitados ou estruturados no plano de 2022.

Em síntese, foram acrescentados em 2025 estratégias para: contratação ou cedência de Pedagogo e Assistente Administrativo nas unidades penais, revisão de normativas, aprimoramento no PROESC e SIAPEN, calendário letivo e currículo específicos, remição por meio das práticas não escolares: esporte, artesanato, práticas restaurativas, monitoria, cursos preparatórios para ENCCEJA e ENEM PPL (Amapá, 2025a).

O plano de 2025 introduz a avaliação da eficiência, com indicadores de desempenho, monitoramento e mensuração de resultados, algo genérico em 2022. Essa evolução é coerente com o avanço do Plano: de um modelo institucionalizador (2022) para um modelo avaliativo e orientado a resultados (2025).

Apesar dos avanços na organização administrativa, no uso de sistemas como o PROESC e o Educacenso, ainda há fragilidades, como a ativação da comissão interinstitucional, ausência de normativas atualizadas sobre fluxos e procedimentos de gestão, programa estruturado de formação continuada para profissionais da educação e da execução penal, Projetos Político-Pedagógicos nas unidades penais (exceto na

EESJ), o que demanda maior normatização, integração e fortalecimento das práticas de planejamento, formação e avaliação.

Nesse contexto, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como um instrumento indutor de avanços, ao ampliar explicitamente a oferta de matrículas da EJA para PPL e fortalecer a Meta 10 do PNE, especialmente ao integrar a EJA à Educação Profissional e Tecnológica.

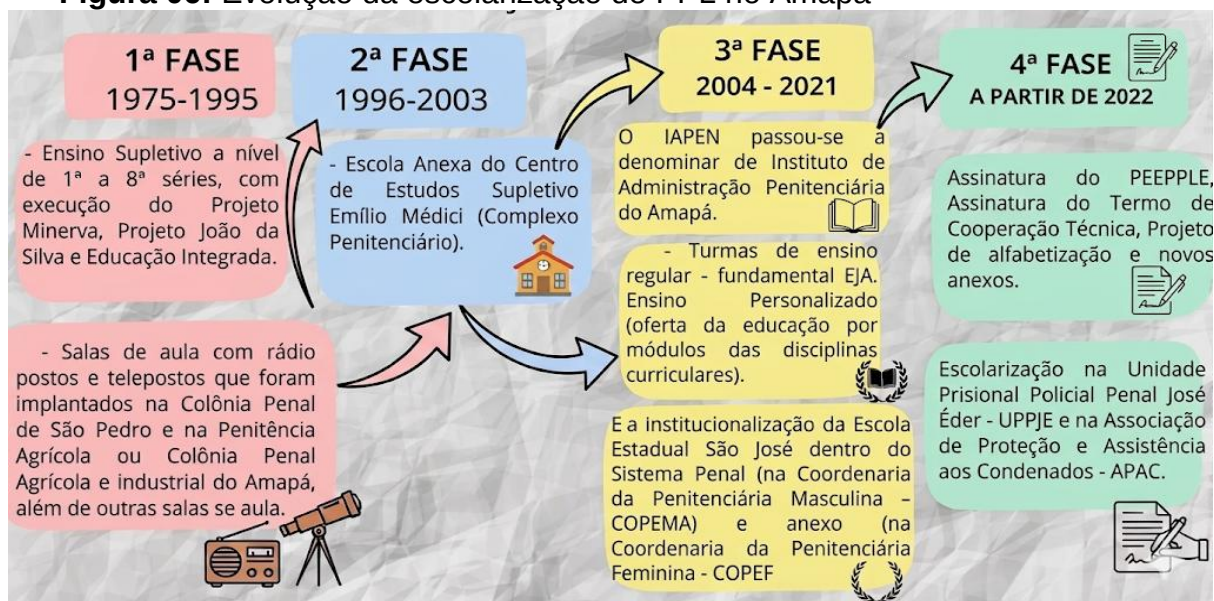
Ao promover o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 2024a), o Pacto contribui para enfrentar as fragilidades identificadas e reforça o papel do Estado na indução de políticas públicas intersetoriais que articulem educação, trabalho e inclusão social, aspecto fundamental em contextos marcados por trajetórias escolares interrompidas e desigualdades históricas.

Ao alinhar-se à Meta 10 do PNE, o Pacto fortalece a integração entre a EJA e a EPT, superando uma concepção meramente compensatória da escolarização e reafirmando a educação como direito humano fundamental, inclusive no contexto penal. Para as PPL, essa integração amplia as possibilidades de permanência e êxito escolar, contribui para a elevação da escolaridade e favorece a qualificação para o trabalho, elementos centrais para a reintegração social e o exercício da cidadania.

Assim sendo, a experiência da EJA para PPL no estado do Amapá evidencia como as diretrizes nacionais se concretizam no âmbito local, especialmente por meio da organização institucional e da cooperação técnica estabelecida entre a SEED e o IAPEN na execução do ensino básico no sistema penal. Esse arranjo possibilita a compreensão das dimensões normativas adotadas e de suas formas de operacionalização a partir da realidade vivenciada nas unidades penais, permitindo identificar avanços, limites e desafios na efetivação do direito à educação para esse público.

Nessa perspectiva, a análise histórica da escolarização de PPL no Amapá revela um processo de avanços graduais, marcado por transformações institucionais, normativas e pedagógicas ao longo de quase cinco décadas, que ajudam a contextualizar e explicar as configurações atuais da política educacional no sistema penal.

De forma sintética e histórica, a trajetória da escolarização de PPL no estado do Amapá, evidencia um processo de avanços graduais, marcado por mudanças institucionais, normativas e pedagógicas ao longo de quase cinco décadas. A história de escolarização aponta para a inexistência de estudos e pesquisas no intervalo de 1957 até 1974. Os registros após esse período são apresentados na figura 06:

Figura 06: Evolução da escolarização de PPL no Amapá

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Vasquez (2010) gerado pela IA - Gemini

A oferta da educação formal no sistema penal do Estado do Amapá, segundo Vasquez (2008), surgiu após a metade do século XX, com a implantação de programas educacionais do Ministério da Educação: Projetos Minerva (década de 70) e João da Silva (entre os anos de 1972 e 1973), Educação Integrada, dos projetos e ações do Movimento de Educação Básica - MEB, do Movimento de Educação e também do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, com a participação de outras instituições, como a SEED, e em seguida pelos cursos ofertados pelo Ensino Supletivo e modalidade EJA (Julião, 2007; Vasquez, 2010; Abreu, 2008; Moreira, 2008).

Os programas educacionais descritos, tinham como objetivo a erradicação do analfabetismo e implantação do ensino supletivo. Na primeira fase, predominou-se o tempo de aprendizagem via rádio. Não havia escola, mas, uma sala de aula que servia como posto e tele posto para as atividades. Funcionou na Colônia Penal de São Pedro, Penitenciária Agrícola ou Colônia Penal Agrícola e Industrial do Amapá (Amapá, 2010).

O Projeto João da Silva, foi pioneiro por ser o primeiro Curso Supletivo de tele-educação elaborado para ser transmitido em formato de telenovela. Os que concluíam com aproveitamento os estudos recebiam Certificado de Conclusão das quatro séries iniciais do antigo primeiro grau (atual fundamental – anos iniciais) (Amapá, 2010). O Mobral se detinha no funcionalismo, alfabetização para o mercado de trabalho. Enquanto que o MEB, era a alfabetização crítica, inspirada na crítica dialógica. Cada

projeto tinha a metodologia que refletia o contexto histórico e político da época (Vasquez, 2010).

Na segunda fase da escolarização, houve a implantação do Ensino Personalizado, consistia no Ensino por Módulos (língua portuguesa, geografia, matemática, ciências, história e matemática), semipresencial com avaliação no processo. Eram ofertados módulos para a 3ª e 4ª etapa do ensino fundamental, bem como os cursos de suplência em nível de alfabetização de 1ª e 2ª etapa da EJA. A responsabilidade era do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médici a partir de 1996 (Amapá, 2010).

A institucionalização da Escola Estadual São José EESJ, em 01 de junho de 2004 pelo Decreto nº 1.399, demarcou a terceira fase da escolarização, momento caracterizado com a criação de um estabelecimento de ensino edificado dentro do Sistema Penal do Estado (Amapá, 2004), sendo ofertado Cursos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária - EJA/EP, com turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas do 1º grau (ensino fundamental), desde 2003 e 2º grau (ensino médio), a partir de 2006 (apesar de que na época, não era obrigada a escola ofertar), com docência de todas as disciplinas da Educação de Jovens e Adultos – EJA (EESJ, 2023a, 2023b). O quadro 10 apresenta o quantitativo de estudantes atendidos em 2024.

Quadro 10: Quantitativo de estudantes na Escola Estadual São José - 2024

ESPAÇOS INSTITUCIONAIS	ESCOLA/ ANEXO	QUANTIDADE DE TURMAS ETAPAS	NÚMERO DE ESTUDANTES
COPEMA	EESJ	1ª etapa EF(2), 2ª etapa EF (1) 3ª etapa – EF (2), 4ª etapa EF (1), 1ª etapa EM (2), 2ª etapa EM (1)	296 masculino
COPEF	ANEXO	1ª etapa EF(1), 2ª etapa EF (1) 3ª etapa – EF (1), 4ª etapa EF (1), 1ª etapa EM (1), 2ª etapa EM (1)	52 - feminino
UPPJE	ANEXO	3ª etapa – EF (1), 1ª etapa EM (1)	28 - masculino
APAC	ANEXO	3ª etapa – EF (1), 1ª etapa EM (1)	20 - masculino

Fonte: Elaborado pela autora com informações do EESJ – 2024 (II semestre)

A escolarização de PPL na EESJ até 2023 era apenas para homens custodiados no sistema penal, na Coordenaria da Penitenciária Masculina – COPEMA, conhecido como “cadeião”, e para as mulheres na Coordenaria da Penitenciária Feminina – COPEF. A partir do II semestre de 2024, com assinatura do PEEPPLE/AP e do Acordo de Cooperação Técnica – Decreto 01/2024 SEED/IAPEN/GOV (Amapá, 2024a), a escolarização se estendeu a Unidade Prisional Policial Penal José Éder – UPPJE⁵ e na

⁵ Destina-se aos internos do regime fechado e internos condenados ou provisórios em cumprimento de medida disciplinar de isolamento ou regime disciplinar diferenciado.

Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC⁶. Ambas com oferta do ensino básico (Amapá, 2024), marcando assim a quarta fase da escolarização.

A evolução da escolarização evidencia um processo gradual de institucionalização da educação no sistema penal. Inicialmente (1975–1995), a oferta era pontual e precária, baseada no ensino supletivo e em espaços improvisados. Entre 1996 - 2003, observa-se maior organização administrativa, com a vinculação das ações educacionais a estruturas formais ao sistema penitenciário estadual.

No período de 2004-2021, a educação penal se consolida com a institucionalização da Modalidade EJA, ampliação das turmas e criação de anexos escolares. A partir de 2022, há o fortalecimento da política educacional, marcado pela formalização do Plano Estadual de Educação para PPL e Egressos, cooperação técnica interinstitucional e ampliação das ofertas educacionais, reafirmando a educação como direito no contexto penal (Amapá, 2022a; EESJ, 2024).

Em suma, compreensão do complexo percurso da educação para PPL no estado, evidencia-se a transição de um modelo de ensino supletivo assistencialista para uma política de Estado estruturada sob a égide da educação ao longo da vida (EJA). A análise das fases históricas e dos instrumentos de cooperação técnica, como os firmados entre a SEED e o IAPEN, destaca a EESJ como o braço pedagógico central nessa estrutura. Fica claro que o fortalecimento da gestão educacional e a criação de unidades como a UPPJE e a APAC representam avanços significativos na tentativa de romper com a exclusão escolar histórica no ambiente penal.

Ao compreender quem são os atores e quais são seus deveres formais, torna-se possível avançar para a próxima seção, onde se discute como essa estrutura administrativa se traduz na prática pedagógica cotidiana e quais são os mecanismos de monitoramento que aferem a efetividade dessas políticas no chão das unidades penais.

2.2 A ENGENHARIA DA GOVERNANÇA INTERINSTITUCIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE PPL: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO E RESPONSABILIDADES

⁶ Entidade civil de direito privado, tem modelo alternativo de gestão penal que tem por princípio o digno cumprimento da pena, o cumprimento Execução Penal e a adoção de uma metodologia de promoção à valorização humana e inclusão social

A lógica interinstitucional neste estudo, se refere à necessidade de uma atuação coordenada e sistêmica para a garantia de educação às PPL, com esforços coordenados entre diferentes órgãos e instituições do governo, nos quais se destacam, no caso do Amapá, a Secretaria de Estado da Educação e o Instituto de Administração Penitenciária, para assegurar o direito à educação dentro do sistema penal, visando ressocializar e reintegrar à sociedades PPL. Tem como principal objetivo promover a educação como pilar fundamental na humanização do cumprimento da pena e na redução da reincidência criminal.

A interinstitucionalidade enfatiza a efetivação de direitos fundamentais, como o previsto no Artigo 205 da Constituição Federal, sendo a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, mas com responsabilidades compartilhadas para a efetivação, através dos órgãos públicos e com a colaboração da sociedade. Os processos de institucionalização se baseiam tanto nas estratégias de poder quanto nas práticas discursivas que mantêm e reproduzem esse poder institucional (Foucault, 2009). A institucionalização de práticas trará consigo a visão de mundo dos seus idealizadores e os determinantes do contexto no qual se inserem.

Nesse contexto, Lapassade e Lourau (1972) evidenciam que a instituição atua simultaneamente na produção e na reprodução das relações dominantes, tanto no interior dos pequenos grupos quanto na estrutura mais ampla das organizações. À luz das reflexões de Foucault (2009) e de Lapassade e Lourau (1972), a institucionalização configura-se como um processo histórico e social, concretamente permeado pela atuação de sujeitos que disputam interesses e significados, não se apresentando, portanto, como um movimento linear, estável ou permanente.

Assim, o enfrentamento dos desafios passou a constituir arranjos institucionais com a finalidade de aumentar ou fortalecer a coordenação entre o Estado e esses novos atores. Na pesquisa de Gomide e Pires (2014), os arranjos institucionais são entendidos como processos e regras, formais e informais, que definem a implementação da política pública⁷, estabelecendo a articulação entre os seus atores e interesses.

A interinstitucionalidade tornou-se necessária no governo da participação, visando a racionalização de recursos e o melhoramento da eficiência de planos, programas e projetos desenvolvidos, mediante a atuação conjunta de órgãos e entidades

⁷ Processo de implementação que compreende o conjunto de decisões e ações desempenhadas entre o lançamento de uma política governamental e a percepção dos seus resultados, envolvendo, atividades de execução, (re) formulações e tomada de decisão sobre as ações necessárias.

públicas e privadas, conselhos nacional, estadual, distrital e municipal de direitos e organismos internacionais, no caso em particular, sobre a abordagem de educação para PPL no Estado do Amapá. Essa "lógica" se materializa na prática através de:

- **Parcerias e redes de políticas públicas:** ações conjuntas entre diferentes áreas do governo para atender de forma integral às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

- **Mecanismos de responsabilização:** uso de ferramentas legais e administrativas (como as discutidas em publicações do Ministério Público e organizações como a Todos Pela Educação) para garantir que as instituições cumpram seus deveres.

- **Sistemas de garantia de direitos:** estruturação de fluxos e procedimentos que envolvem: planos de educação, leis, Resoluções, normativas, portarias, entre outros, tanto da educação quanto do sistema penal) para assegurar o acesso, permanência e qualidade da educação (Brasil, 2011).

O ambiente institucional caracteriza-se pela existência de instituições representativas, participativas e de controle (social, burocrático e judicial), sendo também necessárias, capacidades políticas para a inclusão de múltiplos atores, o processamento dos conflitos decorrentes e a formação de coalizões políticas de suporte para os objetivos e as estratégias a serem adotadas (Gomide; Pires, 2014).

O advento de instituições mais ativas e participativas, antes inexistentes, favoreceram a permeabilidade do Estado em uma dinâmica de construção de políticas públicas com mais regulação e atores da sociedade civil. Tem-se a existência e o funcionamento de instituições representativas, participativas, de controles burocráticos, mas também, com capacidades políticas dos agentes do Estado para a produção de políticas públicas (Gomide; Pires, 2014)..

A compreensão da nova dinâmica da sociedade pelos gestores públicos torna-se fundamental para a formulação e a implementação das políticas, exigindo um tratamento multi-institucional e a incorporação das forças para a política de educação de PPL, na concepção a que se propõe o direito à educação.

Reconhecer a intersetorialidade da EJA com a educação no sistema penal, e potencializá-las, implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com o campo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas da comunicação, entre outras.

Assim, o Estado tem demandado arranjos mais complexos de políticas para a educação de PPL que incorporam novos atores na formulação e a entrega de políticas públicas, que contam com uma articulação interinstitucional e intersetorial, para o favorecimento de práticas condizentes as especificidades do público e do ambiente penal (Pires; Gomide, 2014).

O contexto político-institucional da educação para PPL no Amapá, é constituído de vários atores e interesses a serem coordenados e processados na execução da política: burocracias de diferentes poderes, níveis de governo e organizações da sociedade civil (sindicatos de trabalhadores, associações, empresas, movimentos sociais).

Essas associações se arranjam em torno da política (com seus mandatos, recursos, competências e instrumentos legais), mecanismos de coordenação, espaços de negociação e decisão entre atores (do governo, do sistema político e da sociedade), além das obrigações de transparência, prestação de contas e controle. Neste contexto, para compreender o processo das políticas públicas requer aprofundar o olhar nos arranjos institucionais e de seus atores que dão sustentação à implementação.

A Lei 13.019, de 31 de julho de 2014, estabelece o regime jurídico das parcerias institucionais entre a administração pública, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou projetos estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de cooperação técnica e nos termos propostos em leis e diretrizes estaduais nacionais e internacionais, e normas que regem a educação e o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos (Amapá, 2022a).

Tem-se como fundamento, a gestão pública democrática, a participação social, o fortalecimento da sociedade civil, a transparência na aplicação dos recursos públicos, os princípios da legalidade, da legitimidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade, da eficiência e da eficácia, destinando-se a assegurar: participação social, solidariedade, cooperação, respeito à diversidade, inclusão social e produtiva e a promoção e a defesa dos direitos humanos. A figura 07 ilustra os arranjos institucionais do PEEPPLE 2022:

Figura 07: Engenharia da governança interinstitucional para a Educação de PPL



Fonte: Elaborado pela autora (Amapá, 2022a) e gerada pela IA – Gemini.

No Amapá, os atores responsáveis pela interinstitucionalização da educação de PPL são a SEED e IAPEN, através de Plano de Trabalho para a educação de PPL, inserido no Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2024 SEED/IAPEN/GEA (Amapá, 2024a). Tem como objetivo, atender às especificidades, diversidades, perfis e contextos da educação de PPL, de forma interinstitucional, em parcerias das instituições públicas, privadas e da sociedade civil, com processo educativo formal e não formal, visando a efetiva implementação, acompanhamento e avaliação do PEEPPLE, nos termos propostos em leis e diretrizes estaduais nacionais e internacionais.

Neste trâmite, a política de educação no sistema penal recebe recursos de acordo com o planejamento do Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas – PEEPPLE/AP, este segue orientações estabelecidas pela Diretoria de Políticas Penitenciárias do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DIRPP/DEPEN/ MJ) e Coordenação Geral de Jovens e Adultos da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em colaboração com o Estado, envolvendo entidades da administração pública direta e indireta e de instituições de ensino, ou seja, integração dos órgãos do ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal (Amapá, 2022a).

A Secretaria de Estado da Educação - SEED é responsável por garantir a efetivação do processo de educação formal e seus desdobramentos, no nível de Ensino Básico (Lei nº 1.230 de 29 de maio de 2008). A Educação para PPL está vinculada à Secretaria Adjunta de Políticas da Educação - SAPE, na Coordenação de Educação Específica - CEESP, especificamente no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA, na Unidade de Programas Especiais – UPES, sobre a Coordenação de Educação Privados de Liberdade - EPL (Portaria 161/2024 de 13 de agosto de 2024 – GAB/SEED). A Coordenação tem como competências:

Planejar, coordenar e avaliar as ações de escolarização referente à Educação de Privados de Liberdade no Estado do Amapá. Também, tem a responsabilidade de elaborar, fomentar, executar, acompanhar, monitorar os programas e projetos especiais Estaduais e Federais, prestando assessoramento técnico administrativo de acordo com as diretrizes e normas emanadas da legislação de Educação de PPL. As ações de escolarização fundamentam-se na inclusão e promoção do pluralismo, no respeito à diversidade sociocultural, étnico racial, etária, de gênero, de natureza sexual e das pessoas com deficiências, na qualidade da oferta do ensino cultura de paz, a promoção da assistência educacional e a inclusão social durante a vida na penitenciária ou fora dela (Amapá, 2022a).

As competências da EPL, explicita fundamentos pedagógicos ancorados na inclusão, no pluralismo e no respeito à diversidade sociocultural, bem como na promoção da cultura de paz. Esses elementos reafirmam a educação no sistema penal como direito humano e instrumento de inclusão social, tanto durante o cumprimento da pena quanto no processo de reintegração à sociedade.

A EPL também tem como atribuição, propor a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam nesta educação, objetivando a erradicação do analfabetismo e o fomento da prática da cultura de paz, a promoção da assistência educacional e a inclusão social durante a vida na penitenciária ou da vida livre.

A Escola Estadual São José (EESJ), edificada no âmbito do Instituto de Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), conforme o Decreto nº 1.399, de 1º de junho de 2004, constitui-se como escola de referência para a oferta educacional nos estabelecimentos penais masculino e feminino do estado. Integrante do Sistema Estadual de Ensino, a EESJ oferta os níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme autorizado pela Portaria SEED/AP nº 140/2009, de 9 de fevereiro de 2009 (Amapá, 2004; 2009).

O Instituto de Administração Penitenciária do Amapá – IAPEN é uma autarquia criada pela Lei nº 0609, de 06 de julho de 2001, vinculado à Secretaria de Justiça e

Segurança Pública - SEJUSP com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, com gestão administrativa e financeira descentralizada. Tem por finalidade:

Formulação e a execução da política penitenciária do Estado do Amapá, regulamentada na Lei nº 0692, de 11 de junho de 2002, que regula a execução das medidas privativas de liberdade e restritivas de direito, bem como a manutenção e a custódia do preso provisório (Amapá, 2001).

O IAPEN destina-se à custódia e ao encarceramento de presos e sentenciados pela justiça, bem como a limitação cautelar da prisão civil. As unidades do Sistema Penal do Estado são: (Cadeião - Penitenciária Masculina (COPEM – regime fechado), Penitenciária Feminina (COPEF – regime fechado e semiaberto), Colônia Penal (COLPE - regime semiaberto), Unidade de Polícia Penal José Éder (UPPJE – segurança média), Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), Centro de Custódia do Novo Horizonte (CCNH - PPL psiquiátricos), Centro de Custódia Especial (CCE – servidores da segurança pública do Estado).

O Departamento de ressocialização e cidadania – DRC, coordena as ações de Educação Não Escolar de PPL através da Unidade de assistência da educação – UNED, tem por competência planejar, programar, organizar, coordenar, controlar e avaliar, de forma conjunta, as atividades educacionais (Amapá, 2025a). Também tem função:

- a) Oferecer recursos humanos necessários à realização dos trabalhos administrativos nos estabelecimentos penais, tais como divulgação dos procedimentos de matrículas, obtenção de documentos pessoais do aluno, composição de prontuário escolar, inscrições nos sistemas de cadastro de alunos e inscrições em exames públicos (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA);
- b) Propor realização de programas de capacitação específica sobre o sistema organizacional do sistema penitenciário aos profissionais envolvidos no desenvolvimento das ações educacionais dentro dos estabelecimentos penais;
- c) Oferecer apoio operacional e logístico ao desenvolvimento de todas as atividades de educação formal e não formal;
- d) Fazer a triagem de alunos para matrícula na EESJ;
- e) Encaminhar, os alunos, nos dias letivos, através do Boletim Interno – BI;
- f) Informar a Escola de Referência que o aluno recebeu alvará de soltura, para providências da documentação e transferência (se for o caso);
- g) Adequar às atividades educacionais as rotinas dos estabelecimentos penais (Amapá, 2022a).

O conjunto de atribuições descritas evidencia o papel estratégico do IAPEN na viabilização da política educacional no sistema penal, ao articular dimensões administrativas, pedagógicas e operacionais. As ações vão além do apoio logístico, abrangendo desde a gestão de matrículas e a mediação com exames nacionais (ENEM e ENCCEJA) até a organização dos fluxos internos e a adequação das atividades educacionais à rotina penal.

É importante evidenciar a preocupação com a qualificação dos profissionais envolvidos, o acompanhamento da trajetória escolar das PPL e a ampliação das ofertas educacionais, incluindo FIC, EaD, EPT e ensino superior, o que reforça a educação como eixo estruturante da reintegração social e de direitos no contexto penal.

Além da UNED, há a Unidade de Assistência Social e Psicológica – UNASP, tem por competência planejar, programar, organizar, coordenar, controlar e avaliar, de forma conjunta, as atividades não escolares, como: Esporte, Cultura, Lazer, Remição por Leitura, Assistência Religiosa, Acessibilidade, Artesanato, e atende todas as unidades do Sistema Penal (Amapá, 2025a).

A Resolução 57/2015 determina funções compartilhadas entre SEED e IAPEN, sendo:

- a) Ofertar Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissional e Tecnológica e EaD para PPL provisórios, condenados e em medida de segurança, respeitando o Projeto Político Pedagógico - PPP, etapas e modalidades;
- b) Disponibilizar espaços físicos com instalação de materiais e equipamentos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional, lazer e acessibilidade;
- c) Desenvolver estratégias de continuidade dos estudos para os que receberem alvará de soltura;
- d) Transferir imediatamente o aluno egresso para outra escola da Rede de Ensino;
- e) Disponibilizar anualmente informações sobre o processo de Educação de PPL e egressos;
- f) Promover programas e projetos de fomento à pesquisa, produção de documentos, publicações e campanhas sobre o valor da educação em espaços de privação de liberdade;
- g) Implantar estratégias de divulgação das ações de educação para internos;
- h) Levantar dados sobre quantidade, perfil e necessidades educacionais;
- i) Organizar a participação e frequência dos internos nos cursos, em unidades penais, observadas as diretrizes definidas no Projeto Pedagógico ou documento oficial pertinente;
- j) Organizar a liberação e movimentação dos internos que participarão das atividades educacionais;
- l) Realizar reuniões periódicas com o pessoal envolvido no processo educacional, com o objetivo de manter atualizado o fluxo de informações;
- m) O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA para PPL e Exame Nacional para o Ensino Médio ENEM são realizados com as inscrições e aplicação pelo IAPEN e Certificação pelo NEJA/SEED, sendo feita até 2016, a Certificação do ENEM (Amapá, 2022a).

Apesar dos avanços, o problema da universalização da educação persiste, assim como a oferta da Educação Profissional e Tecnológica integrada a EJA e a oferta da EJA em EaD e recursos humanos. A causa está principalmente na carência de espaços físicos com instalação de materiais e equipamentos adequados às atividades educacionais, principalmente as esportivas, culturais, de formação profissional, lazer e acessibilidade, além da falta de professores para atuarem na educação não formal (Chagas, 2023; Ferreira, 2024).

O IAPEN, não possui em seu quadro de profissionais, principalmente professores, tanto a UNED, quanto a UNASP, depende da firmação de termos de cooperação técnica, para desenvolver atividades educacionais ofertadas na educação não formal. A ausência deste profissional, evidencia um limite estrutural para a consolidação de uma política educacional (remissão pelos estudos, pela leitura, projetos de alfabetização, entre outros) própria no sistema penal.

Tal dependência, embora possibilite a ampliação da oferta educativa por meio de parcerias interinstitucionais, também torna as ações mais vulneráveis à descontinuidade, à instabilidade administrativa e às mudanças de gestão, reforçando a necessidade de institucionalização mais sólida, com planejamento, normatização e garantia de recursos humanos permanentes para assegurar a efetividade e a continuidade do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Corroborando, Wacquant (2011) diz, que denegar o acesso à educação quando essas pessoas chegam ao ambiente penal, é fortalece o Estado penal, que se particulariza pela exclusão social, cultural e econômica, à medida que expropria a população pobre dos programas de assistências sociais e lhes aprisiona. Neste contexto, o ambiente penal, se resume ao espaço destinado ao armazenamento dos “indesejáveis” da sociedade.

É nesse quadro de exclusão estrutural e punitivismo que se insere este estudo, mas também, marcado por transformações significativas nas políticas públicas de educação voltadas às PPL, demarcado entre os anos de 2020 a 2024, em um contexto atravessado por crise sanitária, institucional e social, sobretudo em razão da pandemia da COVID-19, a qual expôs fragilidades históricas do sistema penal e demandou reconfigurações normativas e administrativas no campo das políticas educacionais e com a Institucionalização do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade – PEEPPL.

A pandemia provocou a suspensão das atividades educacionais presenciais nas unidades penais, impactando diretamente o acesso e a permanência escolar das pessoas privadas de liberdade (EESJ, 2023a). Esse cenário evidenciou a ausência de estratégias estruturadas para a educação em situações de emergência, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias educacionais em ambientes de restrição de acesso digital. O que reforçou desigualdades educacionais e comprometeu a efetivação do direito à educação e da remição de pena pelo estudo, tornando visível a distância entre o marco normativo e a prática cotidiana.

Houve um avanço discursivo e normativo na compreensão da educação penal como direito subjetivo público, e não como benefício condicionado ao comportamento disciplinar. Esse movimento adveio da Resolução CNE/CEB nº 4/2016, aprofundado pelo Parecer CNE/CP nº 41/2023, que reafirmou o direito à EJA mesmo em contextos extremos, como o Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). A remição de pena pelo estudo consolidou-se como elemento das políticas de educação para PPL e reforçando o papel, como parte integrante da execução penal (Brasil, 2016b; 2023).

O PEEPPLE (2022) e a assinatura do Termo de Cooperação entre SEED e IAPEN, institucionalizou ações voltadas exclusivamente à educação penal (maior certificação, exame de banca para as lacunas, escolarização em mais um unidade penal, redução do analfabetismo, programas da EJA) e à continuidade dos estudos após o cumprimento da pena, esse movimento sinalizou uma transição da abordagem transversal e genérica da educação penal para uma política pública mais focalizada, com reconhecimento das especificidades do público atendido e das condições do sistema penal amapaense.

Apesar dos avanços normativos e institucionais observados entre 2020 e 2024, persistem desafios estruturais significativos: a precariedade da infraestrutura educacional, a insuficiência de profissionais qualificados para atender as demandas (ampliação de vagas, curso preparatórios para o ENCCEJA ENEM e banca de exames remissão por leitura), a descontinuidade das ações educativas e as fragilidades na articulação interinstitucional.

A Pena Justa, foi o reconhecimento do Estado de Coisas Inconstitucional do sistema penal brasileiro, a partir da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 347, representa um marco para novas formas de incidência do Estado pautadas em evidências, compromissos significativos e planejamento para resultados

sustentáveis. Porém, o estado do Amapá ainda não tinha assinado adendo para inclusão da Pena Justa no PEEPPL (2025) e o termo cooperação entre IAPEN e SEED (Amapá, 2025b).

A garantia do direito à educação no sistema penal não é uma tarefa isolada, a lógica interinstitucional baseia-se em uma atuação coordenada e sistêmica entre diversos órgãos, com destaque para a SEED e o IAPEN, que buscam transformar a educação em um pilar de humanização e reintegração social. Contudo, a eficácia desse arranjo institucional enfrenta desafios críticos, como: déficit estrutural, dependência de recursos humanos, paradoxo institucional.

Embora o arcabouço legal e institucional estabeleça metas ambiciosas para a universalização da educação nas unidades penais, a materialidade da política só pode ser compreendida através do confronto entre o que é planejado e o que é executado. A seção, 3, apresenta o diagnóstico quantitativo do PEEPPL e o impacto das ações e as barreiras da exclusão educacional no contexto penal no amapa.

3. ANÁLISE DOS INDICADORES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA PPLS NO ESTADO DO AMAPÁ

Para além da objetividade dos números, os indicadores da educação de PPL no Amapá funcionam como um sintoma da luta entre o projeto de reintegração social e a resistência do direito à educação como prática de liberdade. Quando esmiuçados, esses dados revelam fenômenos centrais de vulnerabilidade institucional. Assim, a análise de indicadores educacionais constitui uma ferramenta indispensável para a compreensão, a avaliação e o redirecionamento das políticas públicas voltadas às populações marginalizadas, em especial no contexto do sistema de privação de liberdade.

Longe de se reduzirem a meros dados estatísticos ou abstrações numéricas, os indicadores funcionam como termômetros das contradições institucionais: eles traduzem a distância entre as garantias legais expressas no ordenamento jurídico e a realidade concreta vivenciada no chão das unidades penais. No caso da Educação de PPL no Amapá, debruçar-se sobre os números é interrogar a própria natureza da política pública, revelando as tensões permanentes entre a lógica punitivo-securitária do aparato penal e a garantia da educação como direito humano fundamental e prática de emancipação.

Compreender esses indicadores possibilita decodificar os mecanismos invisíveis que estruturam o cotidiano da EESJ e de seus anexos. Para além de registrar fluxos de matrícula ou taxas de sucesso e insucesso escolar, o mapeamento quantitativo e prospectivo dos dados permite diagnosticar vulnerabilidades institucionais crônicas, identificar gargalos no financiamento e mensurar a capacidade de atendimento do Estado frente à expansão da população privada de liberdade.

Assim, a investigação detalhada dos índices demográficos, de rendimento e de investimento orçamentário fornece o suporte empírico necessário para avaliar se a política de EJA PPL no Amapá caminha rumo à universalização do acesso e à reintegração social ou se permanece enredada em lógicas de contenção e racionamento de direitos.

A presente seção dedica-se a analisar criticamente o panorama da oferta educacional intramuros no Amapá a partir do cruzamento de quatro dimensões centrais de indicadores. Primeiramente, examina-se a disparidade entre a demanda potencial

e a capacidade de atendimento, discutindo como o conceito de 'abandono escolar' exige ressignificação diante dos constrangimentos institucionais do ambiente penal.

Em segundo lugar, investiga-se a seletividade punitiva a partir do perfil étnico-racial e geracional dos custodiados, correlacionando-o com o estreitamento do funil educacional. Na sequência, analisa-se a arquitetura do financiamento público e sua retração frente ao custo de manutenção das vagas penais, bem como a oscilação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por fim, aborda-se o fenômeno da "pedagogia do exame" mediante o contraste entre as inscrições massivas no EN-CCEJA PPL e a efetiva taxa de certificação plena dos estudantes.

A análise pormenorizada a seguir busca articular esses vetores para compreender os desafios e caminhos da política educacional para PPL no estado. Neste contexto, a compreensão da materialidade e da efetividade da política educacional destinada às PPL no estado do Amapá, exige fundamentalmente, a decodificação de sua engenharia financeira.

Ancorada nos pressupostos do MHD, esta subseção parte do princípio de que as condições orçamentárias operam como a infraestrutura que determina, tensiona e delimita o alcance e a qualidade das práticas pedagógicas intramuros. Para além de uma discussão puramente administrativa, analisa-se a seguir o financiamento da EESJ como a causa raiz do estrangulamento institucional da educação dentro do ambiente penal, desvelando o abismo entre o investimento per capita educacional via Fundeb e os altos custos da custódia punitiva.

Ao problematizar a rigidez do Programa Escola Melhor (PROEM), a padronização das regras de custeio e o crônico isolamento orçamentário em relação ao sistema de segurança pública (IAPEN), o texto a seguir demonstra como a escassez material programada subordina o direito humano à educação à soberania da contenção penal.

3.1 A ARQUITETURA DO FINANCIAMENTO DA EJA PPL (A CAUSA RAIZ)

A compreensão da materialidade da política educacional destinada às PPL no estado do Amapá exige, fundamentalmente, a decodificação de sua engenharia financeira. Sob a égide do Materialismo Histórico-Dialético, as condições orçamentárias funcionam como a infraestrutura que determina, tensiona e circunscreve o alcance e a qualidade das práticas pedagógicas intramuros. Não se pode discutir a eficácia do

fluxo escolar ou a expansão da rede sem antes desvelar o severo cenário de asfixia econômica que atinge as unidades executoras penais.

Esta subseção analisa os eixos estruturantes do financiamento da Escola EESJ, problematizando o nítido abismo existente entre o investimento per capita educacional e os custos de contenção penal. Ademais, a investigação lança luz sobre os gargalos crônicos na execução do Programa Escola Melhor (PROEM), a rigidez de suas normativas de custeio e, de forma veemente, o isolamento institucional e a ausência absoluta de repasses financeiros complementares por parte do sistema de segurança pública (IAPEN).

Evidencia-se, assim, como a escassez material programada converte o direito público subjetivo à educação em uma atividade periférica à lógica da custódia, sendo todas as atividades (inclusive a escolar) engolidas pela autoridade central e pela segurança (Goffman, 1988). A falta de repasses interinstitucionais da segurança para a educação materializa essa soberania da custódia sobre o pedagógico. A escassez programada contradiz a premissa de que o Estado deve garantir condições materiais idênticas ou superiores às do ensino regular (Scarfó, 2009).

É justamente a partir dessa contradição estrutural que se torna imperativo desvelar os meandros do orçamento; afinal, o financiamento das políticas educacionais de PPL envolve a análise profunda das fontes de recursos, dos mecanismos de repasse, da articulação entre os entes federativos e da real prioridade atribuída à educação penal nas agendas públicas. Afinal, ao considerar as especificidades extremas desse público, como a necessidade urgente de infraestrutura e alimentação diferenciada, formação continuada de professores e materiais didáticos apropriados.

Para esses propósitos, o investimento financeiro adequado e perene deixa de ser um mero detalhe administrativo e torna-se a condição material indispensável para assegurar a qualidade e a continuidade das ações educativas intramuros

De acordo com o PEEPPLE/AP (2022), a oferta de educação formal no sistema penal é financiada por recursos provenientes tanto da União quanto do Estado, evidenciando a responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na garantia desse direito. Esses recursos são oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo operacionalizados por transferências financeiras classificadas nas categorias econômicas de custeio e capital, que possibilita a organização e a execução das políticas educacionais voltadas às PPL.

No que se refere à aplicação dos recursos do FUNDEB, os recursos são destinados à contratação de profissionais, ao pagamento de despesas correntes indispensáveis ao funcionamento das unidades escolares, à manutenção, conservação e realização de pequenos reparos nas instalações, bem como à aquisição de mobiliário escolar. Além disso, financiam ações de apoio pedagógico, com vistas à implementação de atividades educativas individuais e coletivas, contribuindo para a garantia de condições mínimas de qualidade na oferta educacional no contexto penal (Brasil, 2020b).

Destaca-se que, a sustentação do financiamento além de se ancorar predominantemente em mecanismos gerais, como o FUNDEB e das metas amplas de investimento educacional previstas no PEE (2015) e no PEEPPLE (2022), não há uma vinculação de financiamento específica e estruturada para a educação de PPL.

Na arquitetura do financiamento, embora o atendimento tenha a especificidade de ser EJA PPL, onde se opera em um cenário de vulnerabilidades extremas, custos operacionais elevados e com anexos, não existe uma diferenciação ou acréscimo específico no repasse de recursos pelo Fundeb em comparação à EJA regular.

Como anteriormente citado, o custo mensal de custódia de um PPL, é de R\$ 3.367,71, investimento anual de aproximadamente R\$ 40.412,52 por PPL (Brasil, 2024c). Precariamente na educação, o investimento por estudante, de acordo com o VAAF-MIN, é de R\$ 5.559,73.2 anual, sendo que o Estado do Amapá gasta mais de R\$ 3,3 mil mensais para manter as PPL (Brasil, 2024c).

O cálculo do Valor Aluno Ano Fundeb (VAAF) segue as mesmas diretrizes nacionais, ignorando as especificidades que o ambiente penal impõe, como a necessidade de materiais didáticos adaptados para segurança, infraestrutura tecnológica diferenciada para unidades de confinamento e o suporte pedagógico necessário para lidar com a alta rotatividade e o estigma e formação continuada para os que atuam nesta educação.

Esse confronto entre a norma de repasse padronizada e a realidade complexa da PPL evidencia um desafio para a gestão estadual, que precisa assegurar uma educação de qualidade sem contar com um aporte financeiro suplementar que reconheça o ambiente penal como um território educativo de alta complexidade e custo. A Tabela 01 apresenta o quantitativo de estudantes, até 2022 era na sede e em um anexo, a partir de 2024, é a sede e em 03 anexos:

Tabela 01: Quantitativo de matrícula na São José (2020-2024)

ANOS	2020	2021	2022	2023	2024
QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS	313	231	175	368	349

Fonte: CEPE/SEED (Amapá, 2025).

Ao confrontar o número de 349 estudantes matriculados em 2024, o aporte financeiro destinado via Fundeb, para a sede e três anexos, evidencia-se o abismo de prioridades entre as políticas de contenção e as de transformação social. Enquanto o custo médio para a manutenção de uma vaga no sistema penal estadual gira em torno de R\$ 25.000,00 anuais, o investimento per capita em educação (VAAF-MIN) é de apenas R\$ 5.559,73, representando menos de 25% do valor gasto com o ambiente penal.

Essa disparidade financeira é agravada pelo fato de que o repasse não contempla as especificidades da PPL, seguindo a mesma métrica da EJA regular. Na prática, isso significa que a gestão educacional gerencia logística de materiais em territórios de alta complexidade com um orçamento que ignora o custo extra da segurança e da infraestrutura penal. Tal cenário reforça que, sem um financiamento suplementar que reconheça a educação como investimento estratégico, a universalização do ensino técnico e a elevação da escolaridade nos anexos permanecerão limitadas pela lógica da sobrevivência orçamentária.

No âmbito estadual, a SEED realiza a transferência de recursos financeiros diretamente às unidades escolares, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do ensino. Entre os principais mecanismos de descentralização destaca-se a nível de estado, o Programa Escola Melhor (PROEM), instituído pela Lei nº 2.123, de 02 de dezembro de 2016, assegura maior autonomia administrativa e financeira às escolas da rede estadual (Amapá, 2016).

Para melhor compreensão sobre o PROEM, faz-se necessário destacar que o mesmo tem como finalidade descentralizar a gestão dos recursos, permitindo que as unidades escolares atendam de forma mais célere às suas demandas estruturais e pedagógicas. Os recursos são destinados ao financiamento de pequenas reformas, manutenção preventiva e corretiva de prédios e equipamentos, aquisição de materiais e equipamentos, melhorias em quadras poliesportivas, bem como ao apoio a ações pedagógicas e ao auxílio à alimentação escolar.

A operacionalização ocorre por meio do Cartão PROEM, instrumento que viabiliza a execução direta dos recursos pela escola, fortalecendo a gestão participativa

e conferindo maior autonomia para o atendimento das necessidades básicas da unidade. Dessa forma, o programa constitui importante estratégia de descentralização financeira, contribuindo para a melhoria das condições de funcionamento das escolas e, conseqüentemente, para a elevação da qualidade do ensino ofertado.

As ações asseguradas visam garantir uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e acessível a todas as pessoas submetidas a medidas privativas de liberdade, independentemente do regime de cumprimento: fechado, semiaberto, aberto, medida de segurança ou prisão provisória (Amapá, 2024). Tal diretriz reafirma o princípio da universalização do direito à educação, reconhecendo que a condição jurídica do sujeito não pode constituir obstáculo ao acesso às políticas educacionais, devendo o Estado assegurar condições equitativas de oferta e permanência no processo formativo. Desse modo, observa-se que o financiamento não se restringe à manutenção administrativa, mas constitui elemento estruturante para a efetivação da política educacional, impactando diretamente na organização do trabalho pedagógico e na qualidade do atendimento educacional ofertado às PPL.

A evolução e a diferenciação dos procedimentos do PROEM por meio das Instruções Normativas (INs) editadas pela SEED entre 2020 e 2024 mostram uma transição clara de um modelo emergencial para um modelo digital, flexível e focado em eficiência. O quadro 11 apresenta o resumo dessas normativas:

Quadro 11: Instruções Normativas da SEED entre 2020 e 2024

Critério de Comparação	Período 2020 - 2022	Instrução Normativa 2023	Instrução Normativa 2024
Perfil da Execução	Emergencial, focado em adequações pós-pandemia e manutenção básica.	Tentativa de padronizar regras de gastos, mas ainda muito engessada.	Desburocratização ativa. Foco na velocidade de resposta à escola.
Burocracia Interna	Fluxos tradicionais, lentos e baseados em processos físicos.	Processo longo passando por auditorias e analistas do setor central da SEED.	Encurtamento do fluxo administrativo, eliminando etapas repetitivas no setorial.
Validação da Demanda	Baseada em vistorias físicas ou orçamentos manuais enviados pelas escolas.	Fichas de solicitação estritas vinculadas a tetos orçamentários fixos.	Cruzamento direto com dados eletrônicos nominais e estatísticas do Censo Escolar.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de Amapá 2022; 2023; 2024.

O Período de 2020 a 2022, de enfrentamento da Pandemia, a execução do PROEM foi profundamente afetada pelas demandas da pandemia de COVID-19 e pelo retorno gradual às aulas. Os recursos eram voltados a adequações sanitárias, pequenas manutenções prediais corretivas e aquisição de materiais pedagógicos para o regime híbrido ou retomada presencial.

A IN nº 001/2023-SEED estabeleceu regras fixas de "subprogramas" de gastos, detalhando de forma restrita o que a escola poderia ou não comprar, visando diminuir as glosas (rejeições) de contas pelos órgãos de controle. A IN nº 001/2024-SEED, teve como principal diferença a descentralização do trâmite interno na SEED (Amapá, 2023b; 2024d). O fluxo de análise deixou de ser obrigatoriamente enviado ao setor financeiro central (setorial) para triagens iniciais lentas, sendo simplificado para que a validação técnica das demandas escolares ocorresse de forma direta e mais ágil.

A alocação e autorização de gastos de capital/custeio passaram a exigir estrita sintonia com os dados declarados pelas escolas no Censo Escolar e nos sistemas eletrônicos oficiais de controle de alunos. Para solicitar recursos voltados a materiais ou demandas específicas, o gestor passou a anexar diretamente relatórios nominais gerados pelo sistema escolar.

Embora tenha tentado padronizar as solicitações, a INs não considerou as diferenças e especificidades da EESJ. No Programa Escola Melhor a escola é classificada como regular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para a Manutenção Básica e Repasses de recursos os critérios aplicados a ela são: ser de Macapá, da zona urbana. Tipologia IV, ou seja, escola com 301 a 400 estudantes (Amapá, 2024d).

Nos termos do capitalismo dependente, a EJA PPL se revela como epifenômeno da autocracia no Brasil, no sentido utilizado por Anísio Teixeira (2006), quando afirma que: "Não se pode, com efeito, discutir a educação como algo em si mesmo. Nada mais ela é do que epifenômeno de forças muito mais profundas, que controlam a sociedade" (Teixeira, 2006, p. 244),

Assim sendo, a educação não se explica nela mesma, ela vai se explicar nas condições sócio-históricas da qual ela é fruto e condição. Desta forma, a educação estreita-se à relação com a política, e não se pode compreendê-la dissociada da conjuntura político-social. A ordem econômica, social e política em que se estabelece capitalismo no país, constitui a educação como um "problema social".

Este contexto, foi explícito no agravamento dos índices entre 2019 e 2020 que apontaram para a deterioração do contexto em razão da pandemia de covid-19. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R\$ 25 milhões. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R\$ 16,6 milhões. Um levantamento do Sistema Integrado de Operações (Siop)

demonstrou que esses foram os menores investimentos da década, bem aquém dos R\$ 1,6 bilhão investidos em 2012 (Brasil, 2020c).

Assim sendo, os dados indicam que o direito à educação permanece sendo violado e sua restauração se torna ainda mais vital no atual contexto, frente às crises sanitária e econômica. Assim sendo, há necessidade urgente de desenvolvimento de políticas públicas que atendam o público da EJA PPL de forma diferenciada, compreendendo suas especificidades.

As evidências acumuladas nas últimas décadas indicam que o investimento exclusivo na educação primária é insuficiente para mitigar as desigualdades estruturais (Oliveira, 2024). Torna-se imperativo, portanto, identificar os estratos sociais cujos direitos são sistematicamente violados, com especial destaque para as PPL e consolidar uma agenda integrada de estratégias pedagógicas emancipatórias.

Nesse cenário, verifica-se uma lacuna orçamentária crítica: a ausência de um fundo de financiamento específico para a educação penal. Atualmente, a EESJ, referência no Estado para esse público, coexiste na rede estadual sob um regime de padronização financeira que desconsidera as idiosincrasias do ambiente penal.

A gestão de seus recursos ocorre por meio do Programa Escola Melhor (PROEM), operacionalizado via Unidade Executora Própria (UEX) o Caixa Escolar. Esta entidade de direito privado e sem fins lucrativos viabiliza a execução descentralizada das verbas, tendo como responsável legal o gestor adjunto (Amapá, 2016).

Os recursos repassados destinam-se à cobertura de despesas correntes e de capital, compreendendo a aquisição de material de consumo, a contratação de serviços prestados por pessoa física e/ou jurídica e a aquisição de material permanente, conforme as normativas vigentes e os instrumentos regulatórios específicos. A aplicação desses recursos deve assegurar aderência às finalidades do programa, rastreabilidade dos atos administrativos e conformidade técnico-contábil.

Neste contexto, o PROEM organiza-se em três ações distintas e complementares, estruturadas de modo a contemplar as dimensões pedagógica, administrativa e infraestrutural, promovendo maior efetividade na implementação da política educacional e na melhoria dos indicadores institucionais (Amapá, 2016). A gestão do recurso do Programa obedece, sequencialmente, aos seguintes procedimentos:

I - elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), completo e/ou simplificado, com ampla participação da comunidade escolar, com base nas

diretrizes pedagógicas e administrativas da escola e nas instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Ministério da Educação - MEC;

II - análise e aprovação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, completo ou simplificado pelo Grupo Técnico de Apoio à Escola - GTAE, formado por gestores dos níveis de ensino da Educação Básica, técnico-pedagógico, planejamento, apoio ao educando e administrativo-financeiro da Secretaria de Estado da Educação - SEED;

III - execução dos recursos de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE completo e/ou simplificado aprovado;

IV - prestação de contas na forma e nos prazos estabelecidos nas instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Ministério da Educação - MEC e obrigatoriamente divulgada no interior da escola e na comunidade (Amapá, 2016).

A aprovação do PDE pela SEED constitui requisito indispensável para a liberação dos recursos financeiros. Tal aprovação fundamenta-se na observância dos dispositivos previstos nas normativas da própria SEED e do MEC, visando prevenir inconsistências de natureza técnica que possam comprometer a adequada execução do programa, desviar suas finalidades institucionais ou ensejar a reprovação da prestação de contas da unidade escolar.

Ressalta-se que a SEED poderá suspender ou deixar de efetuar o repasse dos recursos caso a EESJ não cumpra os procedimentos estabelecidos nas normativas vigentes, especialmente aqueles relacionados à regularidade administrativa, financeira e à adequada formalização da prestação de contas. Tais como:

I - não efetuarem o cadastramento da escola e de sua unidade executora anualmente, na forma e nos prazos estabelecidos pelas instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Ministério da Educação - MEC;

II - não executarem os recursos na forma estabelecida nas instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Ministério da Educação - MEC;

III - não apresentarem a prestação de contas na forma e nos prazos estabelecidos nas instruções normativas da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Ministério da Educação - MEC (Amapá, 2016).

Caso a prestação de contas não seja aprovada ou devidamente encaminhada, a SEED estabelecerá o prazo improrrogável de 30 (trinta) dias para sua regularização ou reapresentação. O descumprimento desse prazo implicará a rejeição imediata das contas, com as devidas consequências administrativas e legais cabíveis.

A fiscalização da correta aplicação dos recursos compete ao Conselho Fiscal das Unidades Executoras das Escolas, à SEED e aos órgãos de controle interno e

externo do Estado e da União. Tal controle realiza-se por meio de procedimentos sistemáticos de acompanhamento, auditorias, inspeções e análises técnico-documentais dos processos que fundamentam as respectivas prestações de contas, assegurando a transparência, a legalidade e a conformidade da gestão dos recursos públicos.

A Instrução Normativa nº 001/2024 estabeleceu os critérios e procedimentos relativos ao repasse, à execução, à prestação de contas, ao monitoramento e à fiscalização dos recursos vinculados ao Programa Escola Melhor (PROEM/GEA/SEED), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (Amapá, 2024c).

O montante anual da EESJ, é repassado com base em critérios objetivos e parâmetros técnicos que assegurem equidade na distribuição dos recursos e de acordo com o planejamento orçamentário da SEED, no âmbito do GEA Amapá, considerando-se o número de estudantes regularmente matriculados, conforme dados oficiais do censo escolar ou sistema equivalente do exercício imediatamente anterior, admitindo-se a atualização dos repasses com base nas matrículas do ano letivo corrente, desde que comprovadas por bases oficiais e formalmente ordenação de despesas, assegurando-se a responsabilidade fiscal.

Adicionalmente, sua execução condiciona-se à estrita conformidade com os instrumentos de planejamento e gestão fiscal vigentes, notadamente a Lei Orçamentária Anual (LOA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e o Plano Plurianual (PPA) do Governo Estadual, assegurando compatibilidade entre a execução programática, o equilíbrio fiscal e os princípios que regem a administração pública.

As tabelas a seguir apresentam os referenciais de cálculos dos valores repassados a EESJ, em 3 ações: despesas correntes, despesas Correntes e Investimentos/Capital, Assistência Social. Trata-se de uma previsão de atendimento baseada na disponibilidade orçamentária da SEED/AP e no cumprimento dos dispositivos legais que permeiam a transferência e execução de recursos públicos.

- 3.3.1 - Ação I - Manutenção e implementação de atividades administrativas e pedagógicas (Categoria Econômica - Despesas Correntes)

A execução do PROEM, enquanto despesas correntes fundamenta-se na garantia de condições dignas e seguras para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas nas unidades de ensino. As ações estruturantes concentram-se em dois eixos prioritários: a Manutenção Básica, voltada à preservação da infraestrutura física

e funcional das escolas, e a promoção da Dignidade Menstrual, que assegura o acesso a insumos essenciais e a mitigação da pobreza menstrual, combatendo a evasão escolar e fortalecendo as políticas de direitos humanos e saúde integral no ambiente educacional.

3.3.1.1 - PROEM: Manutenção Básica

O valor mensal dos repasses dessa fonte de recursos tem como referência a per capita definida na Tabela A da instrução normativa de 2024 (conforme apresentado na Tabela 06 abaixo) e o número de matrículas da escola, informado no censo escolar do ano anterior. O recurso é creditado no cartão escola gerenciado pelo Caixa Escolar e deve ser executado por tipo de despesa, devidamente discriminado no Cronograma de Desembolso, na seguinte proporção:

- a) 50% para material de limpeza e conservação (cesto para lixo, desinfetante, mangueira, papel higiênico, sabão líquido, pano de chão, vassouras, rodos, álcool gel e 70%, balde plástico, luvas e afins.);
- b) 40% para material de apoio pedagógico (papel A4, papel cartão, papel color set, apontador de lápis, borracha para desenho, caderno, caneta, caneta hidrocor, cartolina, cola, grampeador pequeno, perfurador de papel, tesoura pequena, jogos diversos, jogos pedagógicos (em geral), livro paradidático e outros...);
- c) 10% para material de expediente (almofada para carimbos, apagador, apontador de lápis, arquivo para disquete, bandeja para papéis, bloco para rascunho, bobina papel para calculadoras, borracha, caderno, caneta, capa e processo, carimbos em geral, cartolina, classificador, clipe cola, colchete, corretivo, envelope e etc.) (Amapá, 2024).

A tabela 02 detalha o recurso da Tabela A sobre recursos de manutenção recebido pela EESL no período entre 2020 e 2024:

Tabela 02: Tabela A - Manutenção Básica - EESJ – 2020 a 2024

CRITÉRIO	CUSTO ALUNO/ R\$	NÚMERO DE PARCE- LAS	ANO	MATRÍCU- LAS	VALOR REPAS- SADO EESJ
Macapá e San- tana – Zona Urbana.	R\$ 42,55 por aluno/ano	12	2020	313	R\$ 17.405,00
			2021	231	R\$ 12.421,65
			2022	175	R\$ 7.046,06 (I se- mestre) R\$ 8.776,80 (II se- mestre)
			2023	368	R\$ 8.135,28 (I se- mestre)

					R\$ 4.500,00 (II semestre)
			2024	349	R\$ 11.054,40(I semestre) R\$ 11.054,40 (II semestre)
TOTAL					R\$ 80.93,59

Fonte: Elaboração da própria a partir de Amapá (2025e).

A análise dos fluxos financeiros da EESJ entre 2020 e 2024 expõe uma gangorra orçamentária que reflete tanto a instabilidade administrativa quanto a inadequação normativa. O maior aporte financeiro absoluto ocorreu em 2020 (R\$ 17.405,00), paradoxalmente no auge da pandemia e sob o fechamento físico das unidades durante o Governo Waldez. Esse valor elevado deveu-se à execução de saldos acumulados e à logística emergencial de entrega de materiais pedagógicos em domicílio (ou nas celas), evidenciando que, quando há vontade política, o sistema consegue mobilizar recursos significativos.

Em contrapartida, o cenário de menores recursos e maior fragmentação ocorre na transição de gestão entre 2022 e 2023. Embora 2022 tenha registrado o menor número de matrículas (175), a soma das parcelas semestrais foi superior à de 2023, ano em que a escola atingiu seu ápice de demanda (368 alunos). No início do Governo Clécio e com a nova gestão da SEED, o repasse total para a EESJ sofreu uma retração real, sendo pulverizado em valores insuficientes para o custeio de uma unidade de zona urbana, classificação esta que a Normativa nº 001/2024 mantém de forma rígida.

Essa discrepância, onde o ano de maior necessidade populacional (2023) recebe repasses menos robustos e mais instáveis que o período de menor matrícula (2022), demonstra que a troca de governo e secretária gera um 'apagão' de continuidade, gerado no processamento de repasses de custeio.

A rigidez Normativa da 001/2024, apesar da troca de governo, manteve o critério urbano, o que sugere que a tecnocracia do repasse ainda não alcançou a realidade da PPL, ou seja, ainda impede que o orçamento se adapte as especificidades atendidas na EESJ, sufocando a manutenção básica e a dignidade menstrual, e impactando diretamente na dignidade e na aprendizagem, uma vez que o gestor escolar perde a previsibilidade orçamentária necessária para atender às rigorosas especificidades do sistema penal.

A realidade é diferente no ambiente penal. Com o estudante sem família extra muro, a escola torna-se, por vezes, o único ponto de acesso a itens básicos como cadernos, canetas, apostilados, ampliando a função da escola de espaço de ensino para espaço de assistência biopsicossocial. Cabe destacar que as PPLs são frutos de uma sociedade desigual e a classe social que ocupam evidenciam as dificuldades em não possui meios de adquirir seu próprio material, logo, a escola precisa garantir os insumos para evitar a evasão e garantir a concentração nas aulas.

Corroborando nesta discussão, o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece o Plano Nacional de Educação como o instrumento precípua para a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) sob o regime de colaboração (Brasil, 1988). A Carta Magna assevera que a definição de diretrizes, metas e estratégias de implementação deve convergir para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

Depreende-se, portanto, que o financiamento adequado não é apenas um requisito formal, mas o alicerce indispensável para a viabilidade dos planos educacionais, seja o PEE ou o PEEPPLE. Por conseguinte, a materialização das metas, eixos e estratégias de educação torna-se indissociável de políticas eficientes de investimento e de uma gestão estratégica de recursos públicos (Libâneo, 2018).

Destarte-se, que ao calcular o valor de manutenção básica da EESJ, desconsidera-se, que esta é refém de um sistema, com toda sua cultura, especificidades e normatizações. Os cálculos de manutenção são feitos como se a escola estivesse em um ambiente comum, menosprezando que, no sistema penal, a escola é a única provedora de direitos básicos. Há uma invisibilidade estatística da escola e do estudante PPL, nos critérios financeiros.

- 3.3.1.2 - PROEM: Dignidade Menstrual

O Programa Dignidade Menstrual é uma iniciativa do Governo Federal, instituída pela Lei nº 14.214/2021 e regulamentada em 2023, que garante a distribuição gratuita de absorventes higiênicos para pessoas em situação de vulnerabilidade (Brasil, 2021a; 2023).

Para mulheres privadas de liberdade, o Programa atua diretamente na garantia de direitos humanos, saúde pública, equidade de gênero, com foco na evasão e na

redução de situações degradantes do ambiente penal. A iniciativa garante o fornecimento de absorventes, combatendo a precariedade higiênica que leva as PPL a usarem pedaços de colchão, panos ou miolo de pão durante a menstruação.

Para Arroyo (2017), sem o básico, a escola deixa de ser um espaço de acolhimento e torna-se um local de exposição da precariedade. A carência de absorventes e itens de higiene adequados não é apenas uma questão de saúde; é um fator de constrangimento e desonra que impede a estudante de frequentar as salas de aula durante o período menstrual. O Programa ajuda no combate do estigma de abandono e a dependência do Estado. Pois, diferente da população masculina, as mulheres privadas de liberdade enfrentam um índice de abandono familiar significativamente maior (EESJ, 2024).

Enquanto o homem costuma manter o suporte de mães e esposas, a mulher presa é, frequentemente, sentenciada ao isolamento afetivo e financeiro. Esse abandono reflete-se na ausência do pacote de itens enviados pela família, tornando-as inteiramente dependentes dos recursos públicos para o acesso a itens básicos de higiene íntima.

No âmbito da SEED, o recurso do Proem dignidade menstrual é disponibilizado em 10 (dez) parcelas, repassadas mensalmente, junto com o recurso de manutenção, o valor é definido de acordo com os critérios da Tabela (Amapá, 2024b), os repasses à EESJ estão apresentados na tabela 03 abaixo. Como já existe um valor definido para repasse, não há necessidade da apresentação de pesquisas de preço e mapa consolidado neste momento.

Tabela 03: Tabela O - PROEM: Dignidade menstrual - EESJ – 2020 a 2024

FINALIDADE	UNITÁRIO MÊS	NÚMERO DE MESES	ANO	MATRÍCULAS	VALOR REPASSADO
Programa Dignidade menstrual	R\$ 5,00	10	2022	175	R\$ 367,50 (I semestre) R\$ 735,00 (II semestre)
			2024	349	R\$ 1.125,00 (I semestre) R\$ 1.125,00 (II semestre)

Fonte: Elaboração própria a partir de Amapá (2025e)

A análise dos repasses voltados à dignidade menstrual na EESJ entre 2022 e 2024 revela uma implementação marcada pela descontinuidade e pela insuficiência orçamentária. O ponto mais crítico observa-se em 2023, ano que registrou o ápice de matrículas (368 alunos) e que, paradoxalmente, apresentou interrupção total dos repasses, evidenciando que a transição de governo e a mudança na gestão da SEED

impactaram negativamente a priorização da Lei Estadual nº 2.742/2022 (Amapá, 2022a).

Esta lacuna temporal justifica-se pela ausência de rubrica específica em 2020 e 2021, períodos em que o tema ainda não possuía o marco legal de 2022 e as demandas eram supridas de forma genérica pela manutenção básica durante a pandemia, mas torna-se injustificável no contexto de uma política de Estado já consolidada, deixando a unidade sem recursos para uma necessidade biológica contínua e inadiável.

Ademais, a fixação do valor unitário em R\$ 5,00 mensais por estudante demonstra uma subestimação técnica dos custos reais, especialmente considerando a logística diferenciada do sistema penal e a realidade econômica da região amazônica. Ao aplicar um valor rígido destinado à zona urbana comum, a normativa ignora que, para o público PPL, a escola costuma ser o único ponto de suporte para o combate à pobreza menstrual.

Essa inconsistência reflete-se nos dados de 2024, onde os repasses semestrais idênticos sugerem um engessamento administrativo que não comporta as flutuações de demanda nem a recomposição dos estoques perdidos no ano anterior, transformando a garantia desse direito em um auxílio meramente simbólico que pouco altera a realidade de vulnerabilidade das estudantes PPL.

3.3.2 - Ação II - Manutenção e pequenos reparos em prédios escolares e aquisição de equipamentos (Categoria Econômica - Despesas Correntes e Investimentos/Capital)

A manutenção, reparos em prédios escolares e aquisição de equipamentos, constitui o braço operacional do PROEM Volta às Aulas, configurando-se como uma estratégia fundamental de gestão para assegurar que o retorno ao ano letivo ocorra em condições adequadas de acolhimento e infraestrutura. Por meio da antecipação e regularização de repasses financeiros em ambas as categorias econômicas, custeio e capital, o programa visa dotar as unidades de ensino, como a EESJ, dos recursos necessários para intervenções preventivas, pequenos reparos e aquisição de equipamentos essenciais.

Os recursos oriundos dessa ação são destinados a pequenos investimentos na estrutura física do prédio escolar para volta as aulas para:

Troca de torneira quebrada; troca de cano danificado; troca de porta deteriorada; pintura de pequenas áreas; realização de pequenos consertos no forro/telhado; limpeza de caixa d'água ou de calhas; reparo e a higienização de bebedouros; instalação de ventiladores, ou ainda, troca de ventiladores quebrados; recarga de extintores; troca de lâmpadas; reparos na rede hidráulica ou elétrica; poda de árvores ou da grama; reparos em revestimentos de pequenas áreas; e os reparos em mobiliários (Amapá, 2024).

O recurso é disponibilizado em 02 parcelas anuais, em período de férias escolar (janeiro e julho). O valor de cada parcela tem como referência a per capita definida na Tabela W, da Instrução normativa de 2024 (Tabela 04 abaixo), que leva em conta o quantitativo de matrículas da escola, informado no censo escolar do ano anterior.

Esta frente de trabalho não se limita à manutenção física, mas atua como um pilar de garantia do direito à educação, buscando mitigar as barreiras estruturais que historicamente contribuem para a evasão escolar e assegurando que o ambiente pedagógico esteja pronto para receber os estudantes com dignidade e segurança desde o primeiro dia de atividades.

Tabela 04: Tabela W: PROEM Pequenos investimentos para volta as aulas e Repasses de recursos a EESJ – 2020 a 2024

ESCOLA/ TIPOLOGIA	DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS DE ACORDO COM O Nº DE ALUNOS	Nº DE PARCELAS	Nº DE MATRI- CULAS	ANO	VALOR TO- TAL
		01	313	2020	R\$ 17.750,00
		01	231	2021	R\$ 5. 250,00
		02	175	2022	R\$ 2.250, 00 (I semestre) R\$ 2.250, 00 (II semestre)
		02	368	2023	R\$ 3.750, 00 (I semestre) R\$ 3.750, 00 (I semestre)
IV	Escolas com 301 a 400 alunos	02	349	2024	R\$ 2.625,00 (I semestre) R\$ 2.625,00 (II semestre)
Total					R\$ 40.250, 00

Fonte: elaborado pela autora com dados de (Amapá, 2025e).

A análise da série histórica (2020-2024) revela uma mudança drástica no paradigma de financiamento da unidade escolar. É fundamental ressaltar que, anteriormente a 2024, as escolas não eram submetidas à classificação por tipologia para o

repassse de recursos destinados à manutenção e ao suporte pedagógico. Esse fluxo era regido pela Instrução Normativa – IN 01/2020 do PROEM (Amapá, 2020; 2024).

Novamente, chama-se a atenção para a invisibilização das especificidades da escola situada em ambiente de privação de liberdade, uma vez que sua realidade intramuros do IAPEN não é devidamente considerada pelas normativas vigentes e pelos anexos que possui

Dentro desta estrutura, os valores identificados como recursos para pequenos investimentos para volta as aulas e repasses de recursos que se enquadram na natureza de despesas de custeio para a implementação de atividades administrativas e pedagógicas (Ação I). Em 2020, por exemplo, o montante de R\$ 17.750,00 demonstra que o repasse era dimensionado para suprir as necessidades reais de preparação do ambiente escolar.

Contudo, a partir da Instrução Normativa 01/2024 do PROEM, o repasse para o início do ano letivo sofreu alteração. Essa nova IN ignora que a preparação para o retorno às aulas em uma escola situada no sistema penal exige investimentos que transcendem a compra de materiais básicos, envolvendo a logística entre pavilhões e anexos. A transição resultou em um esvaziamento orçamentário, onde o recurso destinado a volta às aulas torna-se insuficiente frente à complexidade da estrutura intramuros do IAPEN.

A capilaridade da EESJ manifesta-se em quatro espaços de execução penal com naturezas físicas singulares: a sede, para as PPLs do sexo masculino (COPEMA), para as PPLs do sexo feminino (COPEF), a Unidade José Eder e o modelo humanizado da APAC. Essa multiplicidade de cenários exige uma gestão de recursos e de pessoal altamente adaptativa. O exemplo mais crítico reside na Unidade José Eder, onde o rigor da segurança média condiciona a execução das atividades escolares, limitando práticas permitidas nos outros anexos e demandando soluções específicas de atendimento educacional.

Assim sendo, a destinação desses recursos para despesas de custeio exige maiores recursos financeiro, pois a manutenção da infraestrutura física impacta diretamente na segurança e na dignidade no ambiente penal. Itens como a trocas e a realização de pequenos consertos, não são apenas estéticos, mas medidas preventivas indispensáveis para a integridade física de todos na escola. O recurso assegura que a escola, enquanto "refém de um sistema" com normas rígidas, mantenha um

padrão mínimo de funcionalidade que viabilize o processo de ensino-aprendizagem.

- 3.3.3 - Ação III - Aquisição suplementar de produtos destinados ao atendimento dos alunos com alimentação escolar (Assistência Social)

A Ação III operacionaliza o PROEM Alimentação Escolar, funcionando como suporte financeiro estratégico para complementar as necessidades nutricionais dos estudantes, para além dos repasses regulares do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. No contexto da EESJ, esta ação assume um caráter de assistência social direta, garantindo que a segurança alimentar seja um facilitador da permanência e do desempenho escolar das PPL.

A alimentação escolar constitui direito dos estudantes da educação básica pública e dever do Estado, sendo orientada pelas diretrizes da Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que reestrutura o PNAE e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tem a finalidade de promover o desenvolvimento biopsicossocial, o desempenho escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio de ações de educação alimentar e da oferta de refeições adequadas durante o período letivo (Brasil, 2009a).

Os recursos destinados a essa política são repassados em 10 parcelas, tendo como base de cálculo o valor per capita definido na normativa, o número de dias letivos e o total de matrículas informado no censo escolar do ano anterior (Tabela 05), sendo o montante creditado no cartão específico para aquisição de merenda escolar. Ao permitir a aquisição suplementar de gêneros alimentícios, o programa busca assegurar uma oferta nutricional adequada às especificidades do ambiente de custódia, reconhecendo que a alimentação de qualidade é condição indispensável para a dignidade humana e para a eficácia de qualquer processo de ensino-aprendizagem no sistema penitenciário.

Tabela 05: Tabela Z – PROEM Alimentação Escolar - EESJ – 2020 a 2024

MODALIDADE/PROGRAMA	PER CA-PITA	DIAS LETIVOS	Nº DE PAR-CELAS	ANOS	MATRÍCULAS	VALOR REPASSADO
Educação Básica	0,96	200	10	2020	313	R\$ 31.008,00
				2021	231	R\$ 22.598,60
				2022	175	R\$ 19.998,80 (I semestre) R\$ 26.726,40 (II semestre)
				2023	368	R\$ 20.160,00 (I semestre) R\$ 3.750,00 (II semestre)

				2024	349	R\$ 31.200,00 (I semestre) R\$ 31.200,00 (II semestre)
--	--	--	--	------	-----	---

Fonte: Elaborado pelo autora com dados de (Amapá, 2025e).

A Tabela 04 revela que o valor per capita de R\$ 0,96 representa um desafio crítico de segurança e saúde, especialmente considerando o perfil biológico e o ambiente de confinamento das unidades. O cenário da EESJ é composto majoritariamente por estudantes do sexo masculino, que representam 86,5% (334 alunos), enquanto o público feminino é uma minoria de 13,5% (52 alunas).

Conforme a Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar no âmbito do PNAE, a oferta para a EJA em período parcial deve suprir, no mínimo, 20% das necessidades nutricionais diárias (Brasil, 2020c). No entanto, o aporte calórico necessário para um homem adulto em regime fechado gira em torno de 2.200 a 2.500 kcal/dia. Diante disso, o "gargalo" financeiro de R\$ 0,96 torna-se insuficiente para fornecer uma refeição completa que atenda a esses requisitos legais e biológicos.

No ambiente penal, a alimentação atua como o principal regulador de tensão. Refeições repetitivas ou de baixa qualidade nutricional, caracterizadas pelo excesso de amido e carência de proteínas, geram irritabilidade, fraqueza e problemas de saúde como a obstipação. Caso o recurso seja destinado a um "lanche escolar", este deve ser obrigatoriamente ser hipercalórico para compensar a janela de jejum comum no sistema penal, fator que afeta severamente os detentos que não possuem apoio familiar para o recebimento de alimentação complementar.

Destarte que, as oscilações observadas nos repasses da alimentação escolar encontram justificativa na engenharia de cálculo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e no fluxo de atualização cadastral. O montante é determinado pelo valor per capita por aluno, que sofreu um reajuste substancial, saltando de R\$ 0,53 até 2022 para R\$ 0,96 a partir de 2023, multiplicado por 200 dias letivos e distribuído em 10 parcelas anuais.

Contudo, o planejamento orçamentário inicial baseia-se nos dados do Censo Escolar do ano anterior, o que gera uma defasagem cronológica em relação à demanda real. Em 2024, essa variação tornou-se ainda mais acentuada devido ao aumento no número de anexos escolares, que ampliou o contingente de alunos atendidos sem que houvesse uma previsão correspondente no censo anterior.

Essa distorção é corrigida apenas após o encerramento do período de matrículas do ano fluente, quando as atualizações são processadas conforme a solicitação da escola. Portanto, as flutuações nos valores recebidos decorrem tanto do reajuste do valor per capita quanto dos ajustes retroativos necessários para adequar o recurso à nova configuração da rede e ao número real de matrículas ativas.

A alimentação escolar, segundo Santos (2023) configura-se como um alicerce estratégico para a permanência dos estudantes. Para além do suporte nutricional, a merenda é um fator determinante para a concentração e o desempenho cognitivo durante as aulas. No contexto de uma sociedade marcada por desigualdades, como a EJA PPL, essa oferta mitiga a insegurança alimentar de estudantes que, em muitos casos, encontram na escola a única garantia de uma refeição nutricionalmente equilibrada ao longo do dia.

É importante destacar, que durante o período pandêmico, além dos repasses de manutenção básica, houve a disponibilidade de mais dois recursos. Conforme informações do Núcleo de Prestação de Contas – NUPREC (Amapá, 2025e) e disponibilizados na tabela 00, vinculado à SEED.

No exercício de 2020 foi efetuado repasse financeiro no valor de R\$ 6.000,00, em parcela única, destinado à manutenção na unidade escolar para viabilizar a retomada das atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19. Já no exercício de 2022, registrou-se novo repasse para despesas de manutenção no âmbito da campanha de vacinação, operacionalizada em articulação com a Secretaria de Vigilância em Saúde - SVSV/SEED, distribuído em duas parcelas semestrais, sendo R\$ 600,00 no primeiro semestre e R\$ 600,00 no segundo semestre, totalizando R\$ 1.200,00, com a finalidade de assegurar as condições logísticas e estruturais necessárias à execução das ações de saúde no ambiente escolar (Tabela 06).

Tabela 06: PROEM – Manutenção: Pandemia e Vacina

ANO	MANUTENÇÃO (RETOMADA AS AULAS - PANDEMIA COVID 19)	MANUTENÇÃO (CAMPANHA VACINA)VSV/SEED
2020	R\$ 6000, 00	-
2020	-	R\$ 600,00 R\$ 600,00

Fonte: Elaborado pela autora com dados de (Amapá, 2025e).

Durante o período pandêmico, os recursos financeiros foram direcionados à garantia da continuidade do direito à educação no contexto penal, considerando as restrições ao uso de tecnologias de informação e comunicação. A estratégia concentrou-se na produção, impressão e distribuição de material pedagógico apostilado, elaborado pelos professores e coordenação pedagógica e formatado com apoio do laboratório de informática, sendo a impressão custeada com recursos do Caixa Escolar, com recursos de manutenção (retomada as aulas - pandemia covid 19) (EESJ, 2024; Amapá, 2025e).

A logística envolveu a entrega quinzenal dos materiais aos estudantes privados de liberdade, com recolhimento das atividades para correção, observando-se protocolos de quarentena dos documentos antes da avaliação docente, além de controle formal por meio de atas e registros administrativos.

A execução das atividades não presenciais foi respaldada pela Lei nº 14.040/2020) e pelas normativas complementares do Conselho Nacional de Educação, bem como por regulamentações estaduais, o que permitiu a flexibilização do calendário e da carga horária. Os recursos, portanto, foram utilizados para assegurar a manutenção das atividades pedagógicas impressas, adequações operacionais e cumprimento da carga horária mínima anual, possibilitando a execução dos anos letivos (Brasil, 2020c).

É importante destacar que, o Amapá estabeleceu a Normativa 02/2020, com orientações específicas com flexibilizações regulatórias, estabelecendo o continuum pedagógico, alterando o calendário escolar, e criando a possibilidade de aumento de carga horária diária em suprimimento a redução dos dias letivos. Porém, para a EESJ, apesar de sua especificidade, não foi editada Nota Técnica própria que contemplasse sua realidade, com muitas restrições, que impedem o uso de alternativas tecnológicas como suporte de aprendizagem (Amapá, 2020).

O ano letivo de 2020, condicionado por passivos e atrasos acumulados desde 2018, teve sua execução iniciada apenas em 1º de março de 2021, com encerramento em 17 de setembro do mesmo ano. Essa viabilização foi possível graças a uma flexibilização normativa que permitiu a ampliação da carga horária diária para oito horas (calendário híbrido), assegurando o cumprimento do calendário escolar dentro de um cronograma excepcional (EESJ, 2024).

A vacinação foi uma ferramenta de segurança orgânica. Um surto de doença infectocontagiosa (como gripe ou COVID-19) pode paralisar as atividades pedagógicas e gerar instabilidade na segurança. Portanto, esse recurso de R\$ 1.200,00 serviu como um "seguro" para a continuidade do ano letivo.

Neste contexto, a análise dos dados mostra que os recursos disponibilizados no período de 2020 a 2024 para a EESJ foram escassos para o fortalecimento da gestão e financiamento da oferta escolar e, conseqüentemente, para a viabilidade das metas do PEE e PEEPPLE.

Tendo como base os recursos disponibilizados pelo PROEM, as estratégias apresentadas no PEE (2015), no PEEPPLE (2022) e na realidade operacional da EESJ, apresentadas através de seu PPP (2024), se evidencia que a oferta de educação às PPL no âmbito da EESJ, demanda financiamento público contínuo, suficiente e Inter institucionalmente articulado.

O PEE (2015), estabelece metas de ampliação progressiva do investimento educacional, vinculando Plano Plurianual - PPA, Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e Lei Orçamentária Anual - LOA à garantia de dotação orçamentária compatível com as metas e estratégias previstas, o que inclui, necessariamente, a modalidade de EJA em contexto penal (Amapá, 2015).

Considerando as especificidades estruturais, pedagógicas e de segurança descritas no PPP (EESJ, 2024), como carência de infraestrutura adequada, necessidade de espaços adaptados, formação continuada de docentes, oferta de AEE, materiais didáticos próprios e articulação com o sistema penitenciário, o financiamento não pode se restringir ao custeio ordinário da rede, devendo contemplar investimentos em infraestrutura física específica, tecnologias educacionais, políticas de permanência e valorização profissional.

Assim, a efetividade do direito à educação no sistema penal depende da materialização do regime de colaboração entre Estado e União, com previsão orçamentária estável e mecanismos de monitoramento, sob pena de se manter a distância entre a normatividade legal e a garantia concreta do direito educacional às PPL. Nessa direção, a insuficiência de recursos financeiros representa sério entrave, embora o direito à educação esteja normatizado, os dados revelam que essa modalidade ainda não é prioridade nas políticas de alocação de verbas públicas específicas.

A efetividade da educação penal demanda articulação interinstitucional entre a EESJ, a SEED, o IAPEN e os órgãos do sistema de justiça e as instâncias. Ademais,

requer financiamento público adequado, contínuo e suficiente, condição estruturante para assegurar materiais didáticos, infraestrutura, recursos humanos qualificados e estratégias pedagógicas compatíveis com as especificidades do ambiente penal. Sem o devido suporte orçamentário e institucional, o potencial emancipatório da educação tende a ser limitado, comprometendo a garantia do direito à educação como política pública de Estado.

Neste contexto, a lacuna orçamentária na educação penal e a restrição do investimento à educação primária (Oliveira, 2024) não são falhas técnicas ou meros esquecimentos da gestão pública. Elas refletem a totalidade do modo de produção capitalista, que prioriza o investimento na formação básica da força de trabalho para o mercado e marginaliza as populações que estão temporariamente fora do circuito produtivo, no caso em discussão, PPL.

A dialética se move pelas contradições. Há uma oposição flagrante entre o projeto pedagógico emancipatório e as condições materiais de existência da escola, que busca a emancipação, a consciência crítica e a dignidade das PPL. Mas a realidade concreta, é marcada pela padronização financeira imposta pelo Programa Escola Melhor (PROEM). O Estado exige uma educação transformadora. Porém, oferece instrumentos financeiros rígidos e homogeneizados que desconsideram as especificidades penal.

A imposição de uma estrutura de "escola regular" a um espaço de privação de liberdade gera uma tensão constante entre o controle punitivo do Estado e a necessidade de libertação pelo conhecimento. O MHD nos ensina que as ideias e os direitos (o direito à educação) só se concretizam através de bases materiais. Na EESJ, a UEx - Caixa Escolar atua como o principal instrumento de mediação material. Embora o Caixa Escolar seja uma entidade de direito privado criada para dar agilidade e descentralizar os recursos, ele opera sob o teto da burocracia estatal e dos princípios constitucionais (legalidade, publicidade, eficiência).

Sob o MHD, essa estrutura revela uma falsa autonomia: transfere-se a responsabilidade legal e operacional para o gestor adjunto, mas não se transferem os recursos necessários ou a autonomia real para subverter as desigualdades estruturais do ambiente penal. A gestão financeira acaba servindo mais à reprodução da ordem e à prestação de contas cartorial do que à viabilização de uma pedagogia revolucionária ou emancipatória.

A superação das desigualdades estruturais exige a transformação das condições materiais de produção da educação penal. Isso significa mover a comunidade escolar e os movimentos sociais em direção à práxis política para tensionar o Estado (SEED e MEC), exigindo a superação da padronização e a criação legal de um financiamento específico e indissociável da realidade penal.

Diante desse cenário de asfixia econômica, fica evidente que o estrangulamento orçamentário e o isolamento institucional imposto à pasta educacional não se encerram nos limites da gestão burocrática; ao contrário, eles operam como a infraestrutura que golpeia diretamente o cotidiano pedagógico intramuros.

A ausência de repasses financeiros complementares por parte do sistema de segurança pública e a rigidez das verbas ordinárias de custeio deixam marcas profundas na dinâmica das salas de aula e de seus anexos prisionais. Portanto, para compreender como a escassez material programada se transmuta em barreiras concretas ao direito constitucional da população custodiada, torna-se imperativo analisar os reflexos imediatos dessa precarização sobre o desempenho acadêmico institucional. É sob esse nexos causal que a próxima subseção se dedica a desvelar os indicadores de fluxo escolar, permanência e rendimento, evidenciando como as contradições da oferta educacional nascem, fundamentalmente, da fragilidade de seu suporte material.

3.2 FLUXO ESCOLAR E AS CONTRADIÇÕES DA OFERTA EDUCACIONAL PARA PPL (O EFEITO IMEDIATO)

A análise do rendimento escolar na EESJ ultrapassa a dimensão de uma simples métrica de desempenho acadêmico, configurando-se como a expressão concreta de como a escassez material molda e limita o direito à educação intramuros. Sob a lente do MHD, os indicadores de aprovação, reprovação e abandono não operam de forma autônoma; eles são reflexos diretos do estrangulamento orçamentário e da ausência de repasses interinstitucionais descritos na seção anterior.

A relação entre PEE/AP (2015), PEEPPLE/AP (2022) e os indicadores de fluxo escolar e permanência evidenciam um conjunto de tensões estruturais que atravessam a política educacional para o sistema penal. Embora o plano estabeleça diretrizes voltadas à ampliação do acesso, à garantia da permanência e à elevação das taxas de conclusão (metas 9, 10, 11 e 12 e eixos: educação formal) (Amapá, 2015a; 2022a),

a análise do fluxo escolar aponta para uma lacuna entre as intenções governamentais e a realidade operacional do sistema.

Evidencia-se assim, um nítido distanciamento entre a previsão legal e a prática pedagógica, visto que os dados empíricos revelam a persistência de elevados índices de descontinuidade do percurso escolar. Esses percursos são caracterizados pelo atendimento educacional descontínuo, por meio do abandono, ou da reprovação.

O abandono escolar nesse cenário é intensificado por impasses institucionais e fatores de contenção e vigilância, onde se priorizam os fluxos jurídicos e de segurança: revistas, motins, audiências, visitas, assistências jurídicas, movimentações de regimes e decisões administrativas, que ocorrem em detrimento do calendário letivo, comprometendo a permanência e a progressão dos estudantes. Esse processo resulta em elevados índices de reprovação, os quais denunciam as assimetrias pedagógicas e as fragilidades intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem em contextos de privação de liberdade (EESJ, 2024).

Nesse sentido, o esvaziamento do suporte institucional educacional no sistema penal evidencia-se, de forma contundente, na ausência de um fluxo escolar estruturado que assegure a continuidade dos estudos entre os diferentes regimes de cumprimento de pena. Ferreira (2024) evidencia que a própria estrutura das políticas públicas revela lacunas na articulação entre os regimes, uma vez que, embora haja previsão normativa para a continuidade dos estudos, inclusive para egressos, não se materializam mecanismos institucionais eficazes que garantam a transição integrada.

A inexistência de um fluxo educacional contínuo entre o regime fechado e os demais, configura uma fragilidade estrutural da política educacional marcada pela descontinuidade, o que resulta em um abandono forçado que anula os esforços de reintegração e na qual o direito à educação permanece condicionado às limitações operacionais e à lógica disciplinar.

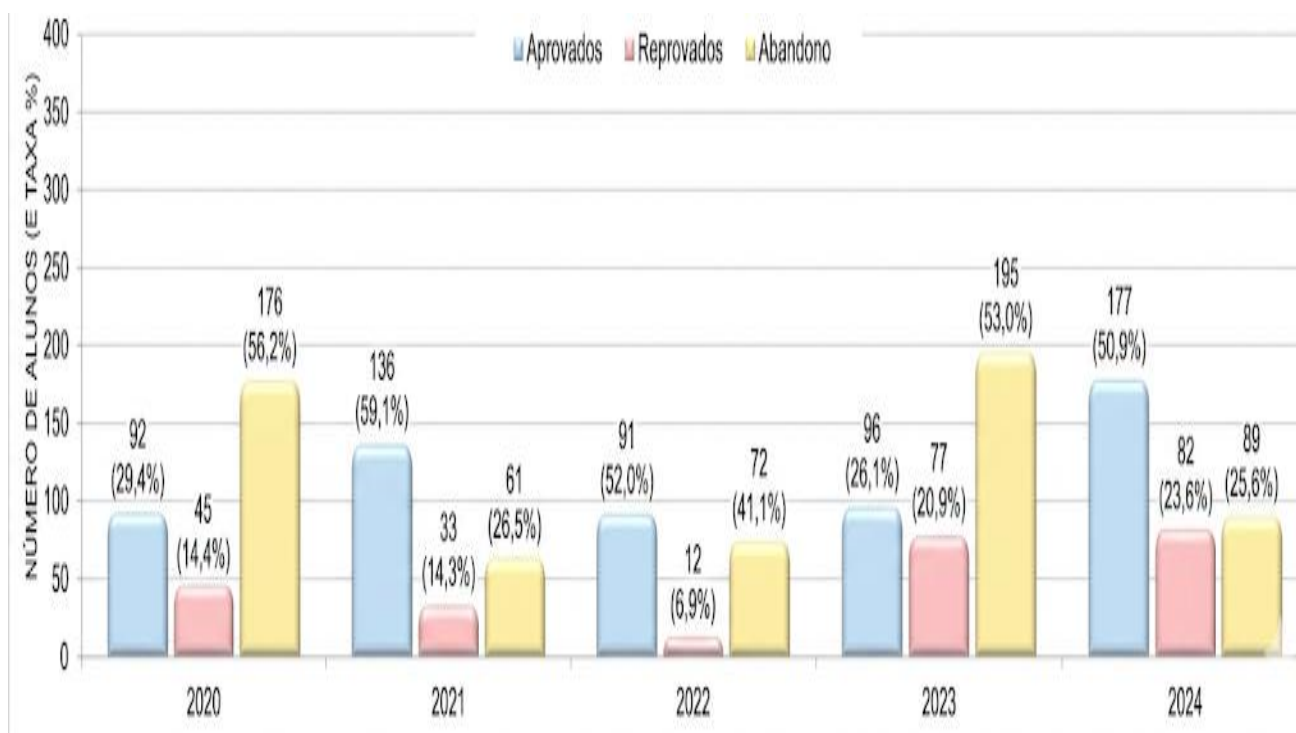
Como se observa, os indicadores de fluxo escolar não apenas mensuram o desempenho educacional ao encerramento do ciclo letivo (Menezes e Santos, 2001). Mas funcionam como expressão das contradições entre o que é projetado pelo PEE-PPL (2022) e o que efetivamente se concretiza no cotidiano da educação para PPL, evidenciando a necessidade de reconfiguração das estratégias de permanência para que o direito à educação se efetive para além do acesso formal.

Assim sendo, o Censo Escolar é a principal ferramenta de coleta de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP, abrange o espectro completo da

educação básica, servindo como métrica para a gestão. O levantamento foca no fluxo escolar, evasão e perfil dos estudantes, expõem lacunas críticas, onde a invisibilidade normativa e a descontextualização curricular ainda obstaculizam a implementação de políticas mais assertivas e territorializadas.

Essa dinâmica revela que os desafios não se restringem ao acesso, mas concentram-se, sobretudo, na permanência e na continuidade dos estudos. A série histórica (2020 a 2024), evidencia alta volatilidade nos indicadores, demonstrando ausência de estabilidade no processo de ensino-aprendizagem, persistência de taxas elevadas de abandono em três dos cinco anos analisados e alternância entre abandono e a reprovação elevada, indicando que o sistema oscila entre o abandono e retenção como principais gargalos. O gráfico 04 demonstra a série histórica:

Gráfico 04: Fluxo escolar da Escola Estadual São José – 2020 a 2024



Fonte: elaborado pela autora com dados do CEPE/SEED, 2024.

Analisando o gráfico, percebe-se que a taxa de aprovação atingiu seu ápice absoluto em 2024, com 177 alunos (50,9%) logrando êxito, porém, os índices de abandono, chegaram a superar a metade das matrículas em 2020 (56,2%) e 2023 (53%). Essa volatilidade, somada a reprovação, que atingiu 23,6% em 2024, evidencia que o fluxo escolar no ambiente penal não é linear, apesar da recuperação parcial de 50,9% (177), que ainda é insuficiente para indicar estabilidade (Amapá, 2024b).

Os dados da reprovação indicam crescimento ao longo do período, com exceção de 2022. Em 2020 e 2021, os índices manteve-se relativamente estáveis 14,4% (45) e 14,3% (33), seguidos por uma redução expressiva em 2022, 6,9% (12), relacionada às estratégias de flexibilização avaliativa (pandemia da Covid 19). Em 2023, observou-se aumento para 20,9% (77) e posterior elevação em 2024, 23,6% (83), o maior índice da série.

O abandono escolar em 2020 atingiu 56,2% (176), em 2021, houve redução para 26,5% (61). Porém em 2023, alcançou novamente patamar crítico de 53% (195) (Amapá, 2024b). Apenas em 2024 verificou-se nova redução 25,6% (89), ainda que o índice permaneceu elevado. A taxa relativamente baixa em 2020, é reflexo direto das descontinuidades provocadas pelo contexto pandêmico e das políticas para as pessoas vulneráveis (extinção da SECADI entre 2019 a 2022).

O avanço significativo em 2021, foi o maior índice do período, sendo associado às estratégias de flexibilização curricular e avaliação adotadas emergencialmente durante o período pandêmico (Lei nº 14.040/2020 e Resolução 033/2020-CEE/AP). Contudo, essa melhora não se sustentou nos anos seguintes, evidenciando fragilidades na consolidação do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, é importante refletir que, como a vida do estudante PPL é instável, a EJA PPL também é, isto significa que a ausência do estudante por um longo período, como já evidenciado, nem sempre representa um abandono definitivo, muitas vezes essa ausência é o tempo que ele está envolvido em um processo administrativo disciplinar, está com alguma doença infectocontagiosa, e tão logo cesse, ele voltará. Porém, essa ausência mesmo que temporária atrapalha o processo de aprendizagem e pode provocar reprovação por falta, caso não seja devidamente justificada.

Na busca de amenizar as problemáticas decorrentes, EESJ adota medidas de busca ativa para combater o abandono escolar, seu objetivo principal é resgatar estudantes com 5 (cinco) faltas/dias consecutivas. O professor, ao perceber as constantes faltas dos estudantes, preenche uma ficha, na qual descreve as datas de faltas e os motivos apurados e entrega à Equipe Pedagógica do IAPEN a ausência do estudante (EESJ, 2024).

Quando a Unidade não apresenta justificativa à escola e o estudante não retorna, a informação é repassada diretamente a Direção do Iapen e ao juiz da Vara de execuções Penais - VEP, com o máximo de informações possíveis para viabilizar o retorno do estudante a sala de aula, contudo, o abandono ainda é forte e latente

(EESJ, 2024). Nesta lógica, entender a realidade e identificar as limitações estruturais da materialidade (ex: abandono, baixo aprendizado) é fundamental para planejar intervenções pedagógicas e administrativas, monitorando o progresso e o impacto das ações.

Como se observa, a especificidade do ambiente intramuros impõe uma ressignificação do conceito de abandono na EESJ, registrado nos índices de rendimento e que deve ser compreendido como uma descontinuidade do fluxo provocada por fatores institucionais e jurídicos: ordem das facções, punições administrativas, aliada à rotatividade decorrente de movimentações no sistema, solturas ou progressões de regime, interferências decorrentes de ações de segurança (homicídios, tiroteios, motins, rebeliões, fugas), epidemias, ações culturais, religiosas, jurídicas, saúde e ainda greve de servidores penitenciário (EESJ, 2024).

Diferente do ensino regular, o abandono no ambiente penal é ditado pelas vicissitudes da execução penal com sanções que restringem a circulação, e as próprias alterações na situação jurídica do interno, além das culturais. Portanto, o que as estatísticas classificam como abandono é, muitas vezes, uma interrupção forçada por barreiras infra estruturais e disciplinares inerentes à privação de liberdade e que a permanência escolar é vulnerável à gestão da custódia, distorcendo a real intenção da escola.

Neste contexto, para Goffman (1988), o ambiente penal configura-se como instituição total, na qual todas as dimensões da vida são controladas por uma autoridade central. Nesta situação, a participação escolar não depende prioritariamente da vontade do indivíduo, mas das regras e dinâmicas institucionais, o que reforça a inadequação do conceito tradicional de abandono.

A categoria ‘abandono escolar’, quando aplicada ao contexto intramuros, revela-se conceitualmente inadequada, pois desconsidera os condicionantes estruturais, jurídicos e disciplinares que determinam a (des) continuidade educativa, interrupções forçadas do percurso escolar, decorrentes de transferências, progressões de regime, sanções disciplinares e outras dinâmicas institucionais, produzindo uma leitura distorcida dos indicadores de rendimento escolar.

Além de tudo isso, os estudantes também abandonam a escola pela necessidade de trabalhar para remir pena mais rapidamente, pois ainda é uma realidade do Amapá, quem estuda não trabalha, a falta de interesse individual, os conflitos com os

policiais penais, a dificuldade na retirada para acesso à escola, as imposições dos líderes das facções que determinam quem estuda e quem não estuda (EESJ, 2024).

Destaca-se que, toda vez que a segurança do plantão trava o fluxo interno por falta de contingente ou por crises na custódia, o estudante acumula faltas consecutivas sem justificativa formal imediata, gerando a reprovação por infrequência e inflando distorcidamente o indicador de abandono nas estatísticas oficiais.

Como não há dotação orçamentária para a contratação de uma "guarnição escolar" específica e permanente (unidade de segurança voltada exclusivamente para a educação), o deslocamento dos internos das celas para as poucas salas de aula fica subordinado à disponibilidade geral do plantão de policiais penais.

Nesse cenário, os elevados índices de abandono escolar decorrem do histórico de reprovações e da escassez de estímulos vivenciados pelos estudantes ao longo de suas trajetórias. Em sua maioria oriundos de contextos familiares fragilizados e de contínua vulnerabilidade social, esses estudantes, ao acessarem ou retornarem aos bancos escolares, manifestam dificuldades para perceber a relevância da educação na prospecção de um futuro alternativo. Diante dessa realidade, torna-se imprescindível a implementação de políticas institucionais baseadas no acolhimento e na valorização de suas singularidades.

Esses contextos e pela perspectiva freireana (2022), atribuir ao estudante a responsabilidade pelo abandono invisibiliza as condições concretas que limitam sua permanência, deslocando a análise das estruturas para o indivíduo. No contexto da [custódia](#) penal, essa leitura é ainda mais problemática, uma vez que a autonomia do sujeito é profundamente restringida.

Para Onofre (2007), o contexto penal deve ser reinterpretado, pois, não é apenas um indicador de desempenho acadêmico, mas um indicador de vulnerabilidade institucional e pedagógica, revelando os limites da efetivação do direito à educação no ambiente penal. Esse crescimento no abandono sugere um endurecimento dos critérios avaliativos sem a correspondente melhoria nas condições pedagógicas, o que pode indicar dificuldades na recomposição das aprendizagens e na adaptação dos estudantes às exigências escolares após o período pandêmico.

O fenômeno da defasagem idade-série, agravado pela descontinuidade do fluxo escolar e pela reprovação, é um dos principais desafios pedagógicos na Educação para PPL. Na perspectiva de Menezes e Santos (2001), essa assimetria cronoló-

gica acarreta prejuízos psicológicos profundos, fragmentando a auto eficácia e o pertencimento social dos estudantes. Isto exige estratégias de correção de fluxo que considerem o impacto dessa defasagem na autoestima e na futura reintegração profissional do indivíduo.

Essa extrema volatilidade registrada, revela como a sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem é asfixiada quando a escola é tratada como um mero apêndice periférico subordinado à lógica da custódia (Foucault, 2007; 2014). A ideia de uma escola ‘periférica’ ou puramente funcional e bancária, se submete a uma lógica de mera domesticação, ela anula a dialogicidade e a conscientização (Freire, 2019). A sustentabilidade do processo de ensino-aprendizagem só existe se a escola for um espaço de leitura do mundo e de transformação social, e não um depósito de sujeitos passivos.

Outras causas observadas estão no racionamento de vagas e na carência de professores efetivos. A incapacidade crônica do Estado em prover condições orçamentárias adequadas e perenes atinge diretamente a espinha dorsal da política pedagógica na EESJ: a fixação do corpo docente. A ausência de aportes financeiros estruturados impede a realização de concursos públicos e a contratação de professores efetivos dedicados exclusivamente a EJA PPL.

Como resultado, o sistema é obrigado a operar sob o regime de contratos temporários e rotatividade constante, gerando um ciclo ininterrupto de necessidade de capacitação de novos profissionais para atuar no ambiente do IAPEN. Cada novo docente inserido, precisa passar por um complexo processo de letramento institucional para compreender que o ato pedagógico no ambiente penal exige flexibilidade curricular, sensibilidade para lidar com os recortes de raça e gênero apontados por Santos (2025), e capacidade de mediar a rigidez da segurança com o direito à aprendizagem.

Assim, a fragmentação orçamentária, não se restringe a uma falha contábil; ela se materializa na precarização pedagógica. O Estado gasta energia e recursos escassos capacitando continuamente profissionais em transição, em vez de consolidar uma carreira docente especializada na privação de liberdade. Essa circularidade perversa reforça a lógica imediatista de Saviani (2013), em que a urgência administrativa de preencher vagas substitui o planejamento de uma política educacional de Estado emancipatória e contínua.

A escassez orçamentária e a precarização do corpo docente desaguam em uma das mais severas expressões da omissão estatal no sistema penal amapaense:

a insuficiência de espaços físicos estruturados e o consequente racionamento de vagas. Essa limitação espacial opera como um filtro de exclusão institucionalizado, cedendo o direito universal à educação em um privilégio restrito a poucos.

Essa problemática se desdobra em três dimensões críticas que inviabilizam a universalização do atendimento: a estrutura física da EESJ não acompanha a demanda demográfica das PPL. Diante de salas de aula rigidamente limitadas e da ausência de laboratórios voltados à EPT, a gestão escolar é compelida a implementar critérios de seleção para o acesso à EJA PPL.

Enquanto o regime fechado frequentemente concentra os esforços (ainda que insuficientes) das ações conjunturais, alas destinadas a regimes de transição, regimes disciplinares diferenciados ou mesmo provisórios enfrentam o vazio pedagógico escolar. Nos pavilhões onde a escola consegue se fazer presente, a infraestrutura disponível é cronicamente insuficiente: aperto físico, insegurança sanitária, salas improvisadas, sem ventilação adequada ou iluminação correta para a atividade de estudo, tensionando o ambiente pedagógico e sobrecarregando a logística alimentar.

Esta contradição material expõe que a lógica imediatista criticada por Saviani (2013) opera também na dimensão geográfica e arquitetônica do ambiente penal: o Estado prioriza a contenção física dos corpos nos alojamentos e celas em detrimento da ampliação dos territórios educativos de libertação do ser descritos por Santos (2025).

Essa insuficiência de recursos humanos e de espaços adequados funciona como um limitador severo que estagna o fluxo frente à crescente demanda reprimida. Sem financiamento para expandir o número de turmas e salas de aula, a escola se vê forçada a atuar como um funil exíguo: em 2024, em um universo de 2.648 pessoas necessitando de alfabetização ou ensino básico, a rede presencial conseguiu matricular apenas 349 estudantes, operando em uma velocidade duas vezes menor que a necessidade gerada pelo sistema penal.

A carência crônica de acessibilidade arquitetônica e a inexistência de uma rede lógica de dados e conectividade impedem a modernização do ensino e barram a expansão de modalidades educacionais que poderiam mitigar o déficit de atendimento, como o ensino a distância. Aqueles que não conseguem o acesso formal por falta de espaço físico e de docentes permanecem em um estado de invisibilidade normativa, excluídos do percurso educativo antes mesmo de iniciá-lo.

Esse cenário de restrições logísticas e sufocamento financeiro, no qual a escola presencial não recebe verbas para laboratórios, insumos básicos e reforço pedagógico contínuo, acaba por decretar o fracasso do ideal de Qualificação Humana. Como o Estado falha em garantir espaços adequados e tempo para a maturação e convivência pedagógica, abre-se caminho para que o processo educativo formal seja secundarizado e substituído pela Lógica Imediatista.

A educação perde seu caráter conscientizador e omnilateral para se transformar em uma métrica de eficiência técnica burocrática, onde o foco deixa de ser o amadurecimento intelectual do sujeito e passa a ser apenas o preenchimento de planilhas de certificações rápidas e aligeiradas para fins exclusivos de remição de pena. Assim, as contradições do fluxo escolar expõem a ferida aberta da política educacional penal do Amapá: o direito à educação permanece resguardado em sua dimensão jurídica formal, mas é cronicamente esvaziado em sua materialidade concreta.

Neste contexto, os indicadores de rendimento da EESJ revelam uma dinâmica de extremos, na qual a eficácia pedagógica da escola disputa espaço com as instabilidades inerentes ao sistema penal. Essa oscilação nos dados demonstra que os avanços na aprovação não decorrem necessariamente de um fortalecimento estrutural contínuo da política educacional, mas sim de ajustes conjunturais e intervenções localizadas na base material do ambiente escolar penal (saída dos alojamentos para os espaços escolares, criação experimental de um pavilhão escolar, busca ativa escolar (Amapá, 2024a).

Essa realidade expõe a fragilidade de um sistema educacional onde a eficiência da instituição permanece refém de gargalos estruturais que convertem o direito à educação em uma trajetória de interrupções e recomeços. A rotatividade nas transferências, a priorização do trabalho em detrimento da aula e os protocolos de segurança fragmentam o fluxo escolar, forçando os estudantes a recomeços.

Conforme as premissas de Scarfó (2009), a educação em contextos de privação de liberdade deve ser compreendida como um fenômeno de alta complexidade, que transcende a mera oferta de educação formal. Para o autor, a eficácia desse direito exige a arquitetura de políticas públicas transversais às especificidades, com características próprias para o ambiente penal, e isto, carece de um padrão de financiamento sustentável e contínuo.

Para além disso, ainda que a EESJ priorize o rendimento acadêmico, a sistemática da remição de pena por meio do estudo rege-se pelo critério da carga horária

cumprida. Conforme a Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), computa-se a redução de um dia de pena para cada doze horas de atividade educativa, distribuídas em, no mínimo, três dias de efetiva participação (Brasil, 2021b). Ressalte-se, que essa lógica independe do aproveitamento escolar, o que pode acarretar a elevação da reprovação, assim como os que são matriculados a qualquer momento por ordem jurídica.

Esse fenômeno toca no ponto nevrálgico da contradição entre a lógica jurídica/penal e a lógica pedagógica dentro do sistema penal. Pois, quando a matrícula ocorre a qualquer momento por ordem judicial, independentemente do calendário ou do aproveitamento escolar, geram-se impactos profundos tanto na dinâmica de rendimento quanto na gestão do espaço educacional.

Na lógica do rendimento pedagógico, há uma quebra da linearidade didática, professor é forçado a mediar uma sala com níveis de defasagem extremos, onde parte dos alunos já desenvolveu competências que os recém-chegados ainda não acessaram. Isso sobrecarrega à docência e dilui a eficácia do ensino, elevando as taxas de reprovação e abandono interno.

Há também, o mascaramento dos indicadores técnicos, tendo em vista que os indicadores oficiais de rendimento exigem dados de assiduidade e avaliações contínuas, a inserção compulsória de alunos sem o tempo hábil de triagem e nivelamento pedagógico distorce os resultados da EESJ. O rendimento passa a refletir a instabilidade do fluxo jurídico, e não a qualidade real do trabalho.

A institucionalização do aligeiramento, para dar conta das ordens de matrícula tardias e garantir o direito formal, o sistema recorre a avaliações compensatórias ou apostilas de emergência. Isso alimenta o que Saviani (2013) conceitua como lógica imediatista: prioriza-se o cumprimento burocrático da vaga em detrimento do direito efetivo ao conhecimento sistematizado.

Quanto as interferências no espaço educacional e na base material enumeramos que o excesso de contingente tensiona a segurança e inviabiliza o cumprimento da Resolução nº 6/2020 (PNAE), pois a estrutura de alimentação e insumos escolares não foi orçada para aquela oscilação abrupta. A questão também, descaracteriza a escola como território neutro.

Conforme discute Santos (2025) sobre a subjetividade no ambiente penal, a sala de aula precisa ser um espaço de acolhimento e identidade. Quando o espaço é gerido pela urgência das decisões de custódia e transferências judiciais, a escola

perde sua identidade de espaço psicossocial seguro e passa a ser vista pelo aparato penal apenas como um pavilhão de alocação de corpos em trânsito.

Para além de que, a burocratização do espaço pedagógico, faz com que a equipe escolar gaste mais energia gerindo a documentação de entrada, saídas para audiências e justificativas judiciais de faltas do que qualificando o espaço pedagógico. O espaço de aprendizagem é engolido pela burocracia do controle penal. O ingresso compulsório por ordem jurídica a qualquer momento do ano letivo cria uma contradição, entre o tempo do direito penal (pautado pela urgência processual) e o tempo da pedagogia (exigente de processo e continuidade).

Os dados indicam que o desafio central não é apenas elevar a aprovação, mas garantir regularidade no fluxo e consolidar um padrão sustentável de permanência com aprendizagem efetiva, mesmo com a troca de regime das PPL. A insuficiência de espaços adequados, a carência de professores efetivos, a sobrecarga das equipes pedagógicas e a subordinação das atividades educativas à lógica da segurança comprometem a continuidade do processo formativo.

Soma-se a isso a alta rotatividade das PPL, marcada por transferências, progressões de regime e solturas, que interrompem trajetórias escolares, além da descontinuidade de programas e ações educacionais, frequentemente dependentes de parcerias instáveis e de decisões administrativas externas ao campo educacional (EESJ, 2024).

Deste modo, a exclusão escolar na EJA voltada às PPL revela-se como um fenômeno paradoxal, pois contradiz o próprio sentido da modalidade, que é reintegrar ao sistema educacional sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas. Ao invés de promover a inclusão, a fragilidade das condições de oferta acaba por reproduzir novos mecanismos de exclusão, afastando novamente esses sujeitos da escola.

Neste contexto, a EJA PPL assume a perspectiva de política de reparação de uma dívida social historicamente acumulada, configurando-se como uma resposta necessária às desigualdades educacionais impostas a esses grupos, conforme assinala Santos (2017), mas que ainda carece de efetivação concreta no cotidiano das políticas educacionais.

Contudo, embora concebida como estratégia de inclusão e justiça social, sua materialização ainda se mostra limitada no cotidiano das políticas educacionais, exigindo não apenas ampliação de acesso, mas consolidação de condições efetivas de permanência, aprendizagem e conclusão com qualidade socialmente referenciada.

Sob a lente do Materialismo Histórico-Dialético, a análise do fluxo escolar na EESJ desvela a contradição fundamental entre a aparência (as metas progressistas do PEEPPL/AP e a normatização jurídica) e a essência (a precarização do trabalho pedagógico e a subordinação da escola à segurança). A oscilação dos índices de aprovação e o caráter crônico do abandono não são falhas acidentais do sistema, mas expressões da totalidade social que marginaliza as PPL.

Enquanto o PEEPPLE projeta uma escolarização redentora e técnica, a realidade concreta do Amapá revela que a escola no ambiente penal ainda opera nos limites da tese da excepcionalidade: ela existe onde e quando a segurança permite. Como aponta Frigotto (2006), a educação na sociedade de classes, e aqui acentuada pela privação de liberdade, tende a ser reduzida ao adestramento ou à mera ocupação do tempo, esvaziando-se de seu caráter unitário e omnilateral.

O indicador de rendimento da EESJ funciona como um sintoma da luta entre o projeto de '[reintegração](#)' pelo capital e a resistência do direito à educação como prática de liberdade, evidenciando que a exclusão escolar intramuros é a reprodução, em escala concentrada, da exclusão histórica vivenciada pelas PPL antes mesmo do ambiente penal.

Observa-se que, apesar de ainda precisar de resultados mais abrangentes, o fluxo escolar apresentou avanços significativos no período recente, impulsionado pela normatização de procedimentos que antes ocorriam de forma assistemática. A principal vantagem obtida foi a organização jurídica e física do acesso ao ensino, consolidada pelas Portarias nº 138, 139 e 140/2023, que permitiram a criação experimental de um pavilhão escolar com 56 vagas voluntárias e a estruturação da Unidade de Apoio Educacional (UNAEP) (Amapá, 2024a).

Esse novo ordenamento otimizou a saída dos alojamentos para os espaços escolares, com a criação experimental de um pavilhão escolar com 56 vagas voluntárias, garantiu maior fluidez e segurança no deslocamento dos estudantes, além de institucionalizar o monitoramento da remição de pena por meio do estudo (Amapá, 2024). É uma conquista no campo da organização do trabalho pedagógico, mas que, sem a resolução da "guarnição escolar" (unidade de segurança), a escola continua sendo um 'apêndice' do sistema penal e não parte integrante da execução da pena.

O fluxo escolar ainda enfrenta desvantagens críticas que limitam a universalização do acesso à educação. A distância entre o contingente populacional e o sucesso acadêmico real são observadas na tabela 07:

Tabela 07: Demanda potencial e demanda real

ANO	2020	2021	2022	2023	2024
PPL sem o ensino básico completo	2.094	2.231	2.281	2.402	2.648
Matriculados na EESJ	313	231	175	368	349
Variação Período (%)	-	-26,2% (Queda)	-24,2% (Queda)	+110,3% (Explosão)	- 5,2% (Queda leve)

Fonte: elaborado pela autora com dados do CEPE/SEED, 2025; Infopen – II semestre 2021; 2022, 2023; Relipen II semestre 2024; 2025

A disparidade entre o crescimento da demanda reprimida por escolarização e a limitada expansão da rede formal de ensino na EESJ revela um cenário de estrangulamento institucional. Enquanto o público-alvo com instrução básica incompleta cresceu - 26,45% (adicionando 554 novas pessoas ao déficit em apenas cinco anos), a escola presencial expandiu sua capacidade em apenas 11,5%, operando em uma velocidade duas vezes menor que a necessidade do sistema penal.

Os números expõem a ineficácia desse 'funil' educativo, em um universo de 2.648 pessoas necessitando de alfabetização ou ensino básico, confirmando fragilidades que reside na ausência de uma 'guarnição escolar' específica, o que torna a movimentação dos internos dependente da disponibilidade geral de segurança do plantão, resultando em frequentes interrupções ou atrasos no cronograma letivo (EESJ, 2024).

A precariedade da infraestrutura física e tecnológica, evidenciada pela falta de acessibilidade e pela ausência de conectividade, atua como um limitador severo que mantém o fluxo escolar em um estado de estagnação frente à crescente demanda reprimida.

Constata-se, por conseguinte, que as fraturas expostas na linearidade do fluxo escolar e o caráter forçado do abandono intramuros não comprometem apenas a alfabetização e a escolarização básica das pessoas privadas de liberdade. Os reflexos colaterais desse estrangulamento infraestrutural e tecnológico propagam-se de forma igualmente devastadora sobre os itinerários de formação técnica e profissional.

Quando a escola no meio penal permanece refém de restrições logísticas graves e de um confinamento orçamentário rígido, inviabiliza-se o tempo necessário para a maturação e a convivência pedagógica, as quais constituem o alicerce fundamental de uma formação integral. Essa fragilidade material crônica abre espaço para que o

ideal de emancipação do sujeito dê lugar a soluções aligeiradas e fragmentadas de certificação laboral.

Torna-se imperativo, portanto, analisar como a escassez de recursos molda a transição de um projeto de Qualificação Humana integral em direção a uma Lógica Imediatista de adestramento laboral, cujos descompassos estatísticos e assimetrias operacionais serão detalhados na subseção a seguir

3.3 DA QUALIFICAÇÃO HUMANA À LÓGICA IMEDIATISTA (A FALHA NA EMANCI-PAÇÃO)

A Meta 09 do PEE estabelece diretrizes claras para a integração entre a EJA e a EPT, visando elevar a escolaridade concomitante à inserção qualificada no mercado de trabalho (Amapá, 2015a). Sob a égide da qualificação humana defendida por Saviani (2000), concebe-se a PPL como trabalhador que demanda formação integral, articulando saberes gerais e técnicos a fim de afastar uma pedagogia puramente instrumental e "proletarizada".

A EPT em contextos de privação de liberdade constitui-se como um direito público subjetivo e inalienável, fundamental para a garantia da dignidade da pessoa humana e para a consecução de itinerários de reintegração social. No âmbito da execução penal, a oferta educacional articula-se não apenas como instrumento de qualificação para o mundo do trabalho, mas como vetor estratégico de superação da reincidência criminal e de desconstrução da seletividade punitiva, visando assegurar a continuidade da trajetória cidadã após o cumprimento da pena.

A arquitetura jurídica brasileira, ancorada na LEP – Lei nº 7.210/1984, estabelece o dever estatal indisponível de prover assistência educacional e formação profissional às PPL. Sob a perspectiva dos Direitos Humanos e da Justiça Social, o ingresso no sistema penal acarreta a restrição temporária exclusivo da liberdade de locomoção, preservando-se intangíveis os demais direitos fundamentais.

Nesse sentido, a educação formal e a qualificação técnica superam a dimensão assistencialista ou de mera ocupação do tempo penal, alçando-se ao status de garantia ontológica necessária para a preservação da subjetividade e do desenvolvimento integral da PPL. Assim, a institucionalização da EPT no ambiente de custódia abrange dimensões inter-relacionadas de ordem jurídica, econômica e humana, sendo utilizada

para a remição de pena, além do estudo, a inserção no mundo do trabalho, viabilizando a transição do egresso do mercado informal para empregos formais com proteção social.

No ambiente penal, essa integração não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma salvaguarda contra a fragmentação do conhecimento e o esvaziamento do sentido da escola (Frigotto, 2024), convertendo o tempo de privação de liberdade em um itinerário de emancipação. A fundamentação para esta abordagem sustenta-se em quatro pilares principais:

- **Validação social e profissional:** a EJA no ambiente penal é, por natureza, um público que já está ou está precisando entrar no mercado de trabalho. Justifica-se a citação formal dessas ofertas para assegurar que o esforço de qualificação técnica receba o selo de oficialidade da educação formal, transformando o ‘reconhecimento de saberes’ (estratégia 9.11 e eixo de qualificação profissional) em uma competência certificada e reconhecida pela sociedade (Arroyo 2017; Amapá, 2015; 2022).

- **Continuidade e elevação da escolaridade:** elevação da taxa de alfabetização e a ampliação da oferta de EJA integrada à educação profissional (meta 9 e eixo de qualificação profissional). Ao registrar formalmente os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), evita-se que esses saberes se percam no vácuo da informalidade, permitindo que o estudante visualize a continuidade de sua trajetória acadêmica (Amapá, 2015; 2022).

- **Enfrentamento da descontinuidade de oferta:** A uma instabilidade preocupante nas matrículas em cursos de qualificação profissional. A formalização desses processos permite um monitoramento institucional mais rigoroso, transformando a oferta em política de Estado e não em ações isoladas de curto prazo (Frigotto, 2024).

- **Combate à lógica imediatista:** A justificativa reside no dever ético de superar o receptáculo passivo, ‘adestramento’ puramente laboral. Citar o não formal no formal obriga a escola a realizar a mediação didática necessária para que o trabalho seja compreendido como princípio educativo, e não apenas como ferramenta de ocupação do tempo para remição de pena (Moreira, 2008; Freire, 2022).

A efetivação da meta 9, articulada com as metas 10 e 12 na integração da EJA com a EPT no currículo escolar é a ferramenta que permite ao sujeito em privação de liberdade transitar de um estado de invisibilidade pedagógica para uma condição de cidadania produtiva e consciente, cumprindo, assim, o espírito transformador pautado nos PEE e PEEPPLE (Amapá, 2015a; 2022).

Para assegurar a permanência e o êxito desses estudantes, as estratégias do PEE preveem a institucionalização de programas de apoio psicopedagógico e financeiro, o fomento a metodologias e materiais didáticos específicos, a formação continuada de docentes e a implementação de mecanismos de reconhecimento de saberes profissionais previamente adquiridos pelos trabalhadores.

Destaca-se que, a sustentação financeira da EPT, estrutura-se por meio de um arranjo complexo que integra recursos orçamentários diretos e mecanismos de contribuição social. O financiamento baseia-se no Orçamento Geral da União (OGU), para a manutenção da Rede Federal, e em fundos redistributivos como o Fundeb e o Salário-Educação, que garantem o suporte às redes estaduais e municipais na oferta de ensino técnico integrado e concomitante (Brasil, 2023b).

Adicionalmente, esse ecossistema é fortalecido por parcerias público-privadas e mecanismos extra orçamentários, como o Sistema S, financiado por contribuições compulsórias de empresas, e iniciativas referentes como o Programa Juros por Educação, que converte o serviço da dívida estadual em expansão de vagas. Essa convergência de fontes federais, estaduais e sociais visa assegurar a infraestrutura tecnológica e o suporte pedagógico necessários para a perenidade da política nacional de formação técnica.

Todavia, o confronto direto entre a normatização progressista do PEE e do PE-EPPLE (2015a; 2022) com a realidade orçamentária do estado do Amapá desvela um abismo intransponível, onde o ideal de formação omnilateral é sacrificado em prol de um adestramento operacional imediatista.

O primeiro sintoma da falta de sustentação econômica da EPT no sistema penal reflete-se no descumprimento estatístico severo das metas planejadas. Transcorrida uma década de vigência do plano, a realidade da rede estadual aponta que as matrículas da EJA integradas à educação profissional atingiram um índice crítico que sequer alcançou o patamar de 1%, omitindo a meta original de 25% de cobertura (Amapá, 2025a).

A EESJ permanece à margem dessa integração, pois sem uma dotação orçamentária autônoma e descentralizada, voltada à especificidade do atendimento, a instituição vê-se impossibilitada de estruturar laboratórios técnicos e adquirir insumos tecnológicos indispensáveis para a consolidação de itinerários formativos contínuos.

Essa asfixia financeira crônica submete a oferta profissional a programas federais transitórios e instáveis, reduzindo o direito público à qualificação técnica a oficinas

laborais aligeiradas e descontínuas. Como resultado, perpetua-se o abismo entre a previsão normativa do PEE e a realidade penal, sacrificando a formação humana integral em prol de um adestramento operacional imediatista que falha em prover condições reais de emancipação para o egresso.

Deste modo, a oferta técnica penal tornou-se dependente de programas federais transitórios e instáveis. No PEEPLE (2022) a EJA integrada a EPT, encontra-se no eixo de qualificação profissional, com Formação Inicial e Continuada - FIC, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e outras ações formativas, presenciais ou a distância (Amapá, 2022a).

O PRONATEC, instituído pela Lei nº 12.513/2011, fundamenta-se em um regime de colaboração entre a União e o Estado, contando com a adesão de serviços nacionais de aprendizagem, instituições de ensino superior e fundações voltadas à EPT. No contexto penal, o Pronatec Prisional emerge como uma ação estratégica articulada entre o MEC, o Departamento Penitenciário Nacional-DEPEN e o governo estadual, estabelecendo uma relação onde a SEED figura como órgão ofertante e o IAPEN como demandante (Brasil, 2011).

O Pronatec Prisional, é voltado à qualificação profissional de PPL, baseia-se na Lei de Execução Penal (LEP - Lei 7.210/1984), que garante assistência educacional e profissional, e no Decreto nº 9.450/2018, que instituiu a Política Nacional de Trabalho no Sistema Prisional (PNTSAP). O programa visa a reintegração, oferecendo cursos técnicos e de qualificação (Brasil, 1984; 2018).

O Programa é operacionalizado em regimes fechado, semiaberto e aberto, na educação não formal, os cursos FIC, tem duração de 3 a 4 meses e exigem ensino fundamental incompleto. Além de viabilizar a reintegração e a inserção no mercado de trabalho, a iniciativa assegura o direito à remição de pena pelo estudo, permitindo que a qualificação pedagógica contribua diretamente para a redução do tempo de custódia. Os cursos abrangem diversas áreas como barbeiro, manicure, recepcionista, panificação, horticultura, são realizados nas unidades penais (Amapá, 2022a).

A legislação introduziu a modalidade, aplicada tanto a cursos de qualificação inicial e continuada quanto a cursos técnicos, com o objetivo de resgatar a cidadania e fomentar a reintegração por meio da qualificação para o trabalho, visando à reintegração do egresso ao mercado formal. Os cursos de formação devem ser demandados de acordo com as necessidades da população penal e do mercado de trabalho da área, e devem englobar a formação de competências sociais que permitam as PPL

lidar melhor com o seu cotidiano e preparar o seu regresso à sociedade e a formação de competências individuais.

Essa discussão exige um confronto direto entre as aspirações de formação humana integral e a realidade das práticas pedagógicas executadas. O PEE-AP, especificamente em sua Meta 9, estabelece o compromisso de elevar a escolaridade e ampliar a oferta de EJA de forma integrada à educação profissional. No entanto, o que se observa na dinâmica institucional é uma tensão crescente entre a qualificação humana, que visa a emancipação e o pensamento crítico e a lógica imediatista, focada apenas na ocupação do tempo e na certificação célere para fins de remição de pena (Frigotto, 2024).

Esta dicotomia torna-se evidente ao analisarmos o histórico de cursos FIC nos últimos anos para as PPL. Os dados revelam um atendimento expressamente restrito, que levanta questões fundamentais sobre a profundidade e a continuidade desse processo educativo. Neste contexto, a EJA PPL sofreu desmantelamento com a extinção da SECADI, a supressão de investimentos, tanto em políticas públicas penais quanto em educacionais, desarticulou o fomento de programas e ações voltadas para PPL, sendo uma das primeiras ações do governo Bolsonaro e consequentemente, houve redução das matrículas, bem como dos recursos direcionados a essa modalidade.

Em 2023, com a entrada de um novo governo no país, Lei nº 14.645/2023, que alterou a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), e institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o fomento de itinerários formativos (integração curricular), permitindo que o estudante aproveite experiências e certificações anteriores para uma trajetória progressiva) contínuos e integrados ao ensino médio. A lei tem como objetivo integrar a formação técnica ao mercado de trabalho, com validação nacional de diplomas (Brasil, 2023a).

O arcabouço legal estruturado pela LDBEN e atualizado por dispositivos como a Lei nº 11.741/2008 e a Lei nº 13.415/2017, estabelece a EPT como um direito fundamental para o desenvolvimento de aptidões voltadas à vida produtiva e à cidadania. A organização dessas ofertas ocorre de forma estratégica por meio das modalidades integrada, concomitante e subsequente, permitindo itinerários formativos flexíveis que se adaptam ao nível de escolaridade do estudante (Brasil, 2008, 2017).

Complementarmente, o Decreto nº 12.603/2025 e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT consolidam essa política ao instituir sistemas de avaliação e eixos tecnológicos padronizados, garantindo que a formação técnica não seja apenas

um treinamento mecânico, mas um processo institucionalizado que assegura o direito permanente à qualificação e à elevação da escolaridade (Brasil, 2025b).

Mesmo com a inclusão dos novos itinerários desenvolvidos através do Mediotec e do Novos Caminhos, não houve melhoria no atendimento das PPL, como podem ser observadas na série histórica desta pesquisa, ela se resume na qualificação de 225 PPL no decorrer de 05 (cinco) anos.

Entre 2020 e 2022, a oferta apenas para homens e na modalidade de Educação a Distância (EaD), com números modestos (12, 24 e 31 matriculados, respectivamente), refletindo as limitações tecnológicas e de acesso impostas pelo período pandêmico. No ano de 2023 registrou um salto significativo para 138 matrículas em cursos presenciais, demonstrando um potencial de mobilização pedagógica, mais bem baixo, tendo em vista o quantitativo de PPL com ensino fundamental incompleto (Amapá, 2025c).

Em 2024, no entanto, observa-se uma retração drástica para apenas 20 estudantes presenciais, única demanda voltada para as mulheres, neste período, evidenciando a fragilidade e a descontinuidade das políticas de oferta. Resultados que podem ser observados na Tabela 08:

Tabela 08: Qualificação Profissional das PPL (2020-2024)

Cursos	2020	2021	2022	2023	2024
PPL sem o ensino básico completo	2.094	2.231	2.281	2.402	2.648
Formação Inicial e Continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas de aula)	12 EaD	24 EaD	31 EaD	138 presencial	20 presencial

Fonte: elaborado pela autora com dados do NEP/SEED, 2025; Infopen – II semestre: 2021; 2022, 2023; Relipen II semestre 2024; 2025

Os cursos ofertados foram de: salgadeira, gesseiro, pintor de obras imobiliárias, vendedor, eletricista instalador predial de baixa, pedreiro de revestimentos em argamassa. Apenas o de salgadeira foi ofertado para as mulheres, os demais foram destinados aos homens. Não foi ofertado no período investigado nenhum curso com carga horária superior a 800h (Amapá, 2025c).

A seleção dos cursos reforça a ideia de ‘espaços naturais’ para homens e mulheres. Enquanto aos homens foram destinadas profissões ligadas à construção civil, infraestrutura e manutenção (setores historicamente masculinizados e associados à força física ou técnica externa), para as mulheres foi reservado o curso de ‘salgadeira. Isso vincula a educação profissional feminina ao ambiente doméstico, à cozinha e ao

cuidado, limitando as possibilidades de emancipação econômica para além do setor de serviços alimentares.

Há uma diferença clara na amplitude do leque de formação, no masculino, cinco opções de cursos em diferentes áreas (elétrica, pintura, alvenaria, vendas). Para o feminino, uma única opção. Essa disparidade restringe o direito de escolha da mulher privada de liberdade e, conseqüentemente, impacta sua reintegração social. Cabe destacar que cursos como o de eletricista ou pintor de obras costumam oferecer uma remuneração média superior e maior autonomia (trabalho autônomo/MEI) do que o setor de produção de salgados, que frequentemente opera na informalidade ou com margens de lucro menores.

Historicamente, o sistema penal foi desenhado por e para homens. Essa oferta de cursos demonstra que as políticas de EPT, ainda precisam avançar na integração com as especificidades de gênero. Manter as mulheres apenas no nicho da culinária ignora que muitas delas podem possuir habilidades ou interesses em áreas técnicas e que o mercado de trabalho moderno demanda essa quebra de barreiras. Desta forma, refletir sobre a realidade de mulheres privadas de liberdade, simplifica pensar sobre suas vidas, com foco no lugar que as aparta do social e em outro, exterior, de onde vieram (Santos, 2025).

Se o objetivo é o combate à lógica imediatista e defender à educação para a liberdade, a oferta educacional não deve apenas ocupar o tempo, mas oferecer ferramentas para que a mulher possa romper com ciclos de dependência econômica que, muitas vezes, estão na raiz de sua entrada no sistema penal (Santos, 2025).

Mesmo com retrocessos e descasos com as políticas públicas da EJA PPL, Di Pierro e Haddad (2015) apontam indícios de força, que devem ser levados em conta. Uma delas é a ampliação de direitos dos jovens e adultos, abrangendo não só a educação básica, mas também a profissional, incluindo-se as PPL. Os autores evidenciam a importância de tais ações que ampliam o espaço de luta para diminuição da distância entre leis e políticas públicas de garantia de direitos educacionais (Di Pierro; Haddad, 2015).

Sob a ótica da LEP, a participação nessas atividades assegura as PPL o direito à remição de pena, garantindo-lhe certificação reconhecida pelo MEC e equidade de direitos educacionais (Brasil, 1984). Embora tenham enfrentado reduções orçamentárias, o programa permanece como uma ferramenta institucional imprescindível para a política de educação no sistema penal.

Nas reflexões de Julião (2016), a educação no sistema penal deve transcender a escolarização formal, visando resultados concretos que perdurem após a privação. O autor defende que o processo educativo deve proporcionar a PPL não apenas o acesso ao emprego, mas, sobretudo, uma mudança de valores fundamentada em princípios éticos e morais, capacitando-o para uma efetiva reintegração social.

Desta forma, a ‘secundarização’ da meta ocorre por meio de uma lógica imediatista que substitui a integração profunda entre EJA e EPT, pela certificação isolada e aligeirada, como o ENCCEJA PPL, priorizando resultados estatísticos para fins de remição de pena em detrimento do tempo necessário à maturação pedagógica. Sob o olhar de Paulo Freire (2022), esse modelo esvazia a educação de seu caráter conscientizador, reduzindo-a a repasses técnicos que ignoram a realidade do oprimido. Julião (2016) aponta que, no ambiente penal, essa formação é frequentemente negligenciada em favor de protocolos de segurança, tornando o direito à educação uma atividade periférica e não o eixo central de reintegração previsto no plano.

Os autores reconhecem que o estudante PPL é diferenciado, e precisa entrar no mercado de trabalho, o não cumprimento da Meta 9 no sistema penal revela a prevalência de uma lógica que prioriza o treinamento operacional em detrimento da formação intelectual, pois, é um público que possui a urgência da subsistência e a necessidade premente de inserção no mercado de trabalho.

No entanto, o imediatismo das políticas atuais tem transformado essa necessidade em um atalho pedagógico, onde a elevação da escolaridade, pilar da Meta 9, é secundarizada frente a cursos de baixa complexidade que não garantem a emancipação real do sujeito. O não cumprimento desta no sistema penal revela que a educação básica é frequentemente sacrificada em prol de oficinas laborais isoladas. Isso cria um trabalhador que sabe executar uma tarefa, mas não possui a elevação de escolaridade prevista nos planos.

A transição da qualificação humana para a lógica imediatista descreve uma mudança profunda na sociedade contemporânea, na qual o processo de formação, o desenvolvimento intelectual e a paciência inerente ao tempo de aprendizado são substituídos pela busca por resultados instantâneos, gratificação rápida e eficiência técnica imediata. Este fenômeno é central na metamorfose da educação, que deixa de ser entendida como uma formação integral para assumir um viés estritamente utilitarista (Frigotto, 2001).

Neste contexto, a ausência da oferta estruturada da EPT na EESJ é reflexo de descompasso entre as metas do PEE e do eixo estruturante do PEEPLE, pois a realidade material e estrutural do ambiente penal, onde a carência de acessibilidade arquitetônica, e a inexistência de uma rede lógica de dados inviabilizam a instalação de laboratórios e o suporte tecnológico necessários, dificultam a oferta da EPT.

Essa precariedade infra estrutural, somada à fragmentação do fluxo escolar por protocolos de segurança e transferências constantes, forçando a escola a priorizar a alfabetização e o ensino básico em detrimento da qualificação técnica. Os dados da oferta de qualificação profissional, deixam evidentes, que a lacuna na EPT não decorre de uma falta de demanda, mas de gargalos logísticos que secundarizam a formação profissional em favor de soluções emergenciais de escolarização, mantendo o direito à educação profissional restrito pela limitação do espaço físico e pela ausência de investimentos em espaços e modernização tecnológica.

Conforme assinala Albuquerque Junior (2024), a integração entre EJA e EPT é importante, porque assume caráter estratégico, sobretudo por seu potencial de contribuir para a redução da reincidência, ao transformar o tempo de custódia em oportunidade de qualificação técnica efetiva, associada, inclusive, à remição de pena.

A despeito do amparo legal que garante a modalidade EaD como ferramenta de democratização do ensino no sistema penal, verifica-se a existência a partir da pandemia, onde foram utilizados apostilados. A proximidade com esta modalidade limita-se à fundamentação teórica no PEE e no PEEPPLE (Amapá, 2015; 2022). Tais documentos, embora estabeleçam eixos e estratégias para a oferta de serviços educacionais a distância, ainda não transmutaram no planejamento em ações efetivas para a EPT, mantendo o direito ao acesso à educação tecnológica em um estágio puramente propositivo.

Conforme assevera Paulo Freire (2019, p. 47), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, evidenciando o caráter dialógico, coletivo e político do processo educativo. Nessa perspectiva, a educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas configura-se como prática social emancipatória, orientada à formação da consciência crítica e à transformação das condições de existência social e pública.

Nesse contexto, a EESJ apresenta-se como unidade ainda à margem das políticas de integração entre EJA, a EPT e a EaD, o que contribui para a manutenção do déficit educacional no sistema penal. Tal cenário reforça a necessidade de revisão

das estratégias de execução, com vistas à superação do distanciamento entre o marco normativo e a realidade concreta da oferta educacional às PPL.

A integração da EJA com a EPT, conforme preconizado pelo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024), é a resposta normativa ao não cumprimento da Meta 9 do PEE-AP. Ao integrar saberes do mundo do trabalho no currículo formal, o Estado do Amapá deixa de ofertar apenas 'cursos de passagem' e passa a construir itinerários de libertação, possibilitando que o egresso do sistema penal não retorne à sociedade apenas com uma habilidade técnica, mas com a escolaridade e a consciência política necessárias para não reincidir (Brasil, 2024a).

A integração prevista no Pacto da EJA, busca o desenvolvimento pleno do estudante para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Porém, o risco do tecnicismo, sem financiamento adequado que garanta laboratórios e docentes qualificados, a integração corre o risco de se tornar apenas um "adestramento profissional", onde o estudante PPL aprende uma técnica isolada sem a elevação da escolaridade básica prevista na Meta 9 (Brasil, 2024a; Amapá, 2015).

Para que a EPT no PEE e no PEEPPLE cumpra sua função social, ela deve assegurar que o egresso saia com uma qualificação que o permita competir no mercado de trabalho em igualdade de condições. Isso exige que o certificado ateste não apenas uma prova passada, mas uma trajetória escolar sólida e integrada.

A materialidade desse estrangulamento revela-se na precariedade física que impede a sofisticação da oferta pedagógica. A carência crônica de acessibilidade arquitetônica no ambiente penal e a inexistência de uma rede lógica de dados e conectividade inviabilizam por completo a instalação de laboratórios técnicos básicos e o suporte tecnológico indispensável para cursos de maior complexidade, mantendo as ofertas restritas ao limite do espaço físico deficitário.

Mesmo a modalidade de Educação a Distância (Ead), que possui previsão teórica nos planos educacionais como ferramenta indutora de democratização, foi degradada durante o período pandêmico (2020 a 2022) ao uso rudimentar de apostilas impressas devido ao veto tecnológico absoluto imposto pelo confinamento.

Sem recursos para infraestrutura tecnológica e sem modernização espacial, a EESJ vê-se impossibilitada de ofertar qualquer curso superior a 800 horas, limitando-se a oficinas laborais ligeiras de curta duração (Formação Inicial e Continuada - FIC), incapazes de garantir a verticalização do ensino.

Diante do sucateamento infraestrutural, a educação profissionalizante perde o seu princípio educativo freireano e submete-se ao pragmatismo utilitarista do sistema carcerário (Frigotto, 2001). A urgência de sobrevivência do estudante PPL e o forte apelo pela remição de pena, balizada pelo critério de carga horária cumprida da Resolução nº 391/2021 do CNJ, que independe do aproveitamento acadêmico, convertem a EPT em um atalho burocrático.

O imediatismo das políticas públicas atuais sacrifica o tempo de maturação intelectual em prol de oficinas de baixa complexidade (como barbeiro, manicure, receptionista, panificação e horticultura). Em vez de promover a elevação da escolaridade integrada pautada no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (Decreto nº 12.048/2024), a prática pedagógica capitula frente ao tecnicismo.

Cria-se um trabalhador que meramente executa uma tarefa isolada de adestramento laboral para ocupar o tempo ocioso da custódia, esvaziando a escola de seu caráter conscientizador e falhando em prover a inserção emancipada indispensável para a quebra definitiva do ciclo de reincidência penal.

As contradições desse modelo utilitarista adquirem contornos ainda mais excludentes quando analisadas sob o recorte das relações sociais de gênero. Historicamente desenhado por e para homens, o sistema penal do Amapá reproduz na grade de ofertas técnicas a divisão sexual tradicional do trabalho do capital e os preconceitos estruturais que relegam a mulher a posições subalternizadas no espaço social.

3.4 A PEDAGOGIA DO EXAME E O SIMULACRO DA CERTIFICAÇÃO (A "SOLUÇÃO" PALIATIVA DO ESTADO)

A educação para PPL tenciona-se entre a concepção pedagógica humanizadora, voltada à emancipação, à socialização e ao exercício pleno da cidadania e o pragmatismo das tecnologias estatais de gestão do tempo penal. No centro desse embate, ENCCEJA PPL, executado pelo INEP em colaboração com os órgãos estaduais de administração penitenciária e de educação, configura-se como política pública de ampliação do acesso à certificação escolar para sujeitos marcados por interrupções em suas trajetórias formativas.

Sob o prisma do discurso hegemônico, a certificação por exames apresenta-se como um vetor de equidade e promoção da autoestima, viabilizando o resgate de trajetórias truncadas e a remição de pena. Todavia, sob uma perspectiva epistemologicamente comprometida com o direito à educação integral, o avanço desenfreado desse exame, revela o que aqui se denomina como a ‘Pedagogia do Exame’ e o ‘Simulacro da Certificação’.

Inspirando-se nas contribuições críticas de Pierre Bourdieu (2015), Michel Foucault (2007) e Dermeval Saviani (2013), e dialogando com a práxis libertadora de Paulo Freire (2019), esta subseção analisa de que modo a centralidade conferida ao ENCCEJA PPL acaba por operar como uma possível ‘solução’ paliativa do Estado. Diante das carências estruturais da oferta regular e presencial da EJA intramuros, a avaliação padronizada em larga escala tende a substituir a vivência escolar contínua e dialógica por um mecanismo focado em resultados mensuráveis.

A partir do mapeamento empírico da realidade penal no estado do Amapá (2020–2024), onde sobressaem a expressiva presença de jovens negros (85,87%) e uma demanda reprimida de mais de 2,6 mil indivíduos sem o ensino básico completo, examinam-se os limites e as contradições desse modelo. Demonstra-se como a substituição do processo formativo pela via rápida do exame transforma a certificação em uma moeda de troca burocrática e estatística, que mascara a ausência de uma escola física, perene e efetivamente transformadora no sistema penal.

O ENCCEJA PPL, é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em colaboração com o IAPEN e SEED, configura-se como política pública federal voltada à certificação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade que não concluíram a educação básica na idade regular, avaliando competências, habilidades e saberes constituídos tanto no percurso escolar quanto em experiências formativas extraescolares (Brasil, 2021c).

O exame é estruturado a partir de matrizes de competências e habilidades, organiza-se por áreas do conhecimento, considerando os níveis de complexidade cognitiva dos participantes e reconhecendo saberes adquiridos em diferentes contextos formativos dentro do ambiente penal (Brasil, 1996; 2002a; 2002b; 2018).

A aplicação do exame é realizada pelo INEP, o pedagogo do IAPEN através do DRC, da UNED, é responsável pelos trâmites do exame: inscrição dos interessados, determinação das salas de provas dos participantes, transferência entre as unidades (caso seja necessário e dentro do prazo previsto), divulgação dos resultados. A SEED,

por meio do NEJA, formaliza a adesão ao ENCCEJA Nacional mediante Termo de Adesão, assumindo a responsabilidade pela emissão dos documentos certificadores: certificados de conclusão e declarações de proficiência (PEEPPE, 2022).

O ENCCEJA fundamenta-se na Lei nº 9.394/1996 – LDBEN e em normativas que regulamentam sua implementação; Portaria do Ministério da Educação nº 2.270/2002, que instituiu o exame; Portaria INEP nº 111/2002, que disciplina sua operacionalização; e Portaria nº 16/2018, que estabelece os critérios de certificação (Brasil, 1996; 2002a; 2002b; 2018).

Na ótica do INEP, o exame assume relevância multidimensional no cenário educacional brasileiro, ao articular dimensões pedagógicas, sociais e políticas. O Instituto destaca entre suas finalidades, a possibilidade de subsidiar gestores educacionais na análise e no enfrentamento de questões relacionadas ao fluxo escolar, especialmente no que concerne à evasão e à distorção idade-série.

No estado do Amapá, a Meta 11 do PEE/AP (2015), especialmente na estratégia 11.3, e no eixo de Educação Não Formal do PEEPPE (2022) institucionalizam o exame como estratégia de ampliação do acesso à certificação da educação básica (Amapá, 2015a; 2022a).

Nesses trâmites, a certificação do exame repercute na construção da autoestima e fortalecimento da identidade, ao legitimar percursos formativos historicamente marcados por interrupções e desigualdades. Assim, o ENCCEJA incorpora estratégias de enfrentamento ao déficit educacional acumulado, diante das limitações estruturais da oferta de educação formal intramuros e consolida-se como instrumento avaliativo e política pública indutora de inclusão, equidade e ampliação de oportunidades (Gonçalves, 2025).

No olhar hegemônico da política vigente, o ENCCEJA oferece uma perspectiva positiva sobre seu impacto social e educativo, destacando-se como medida essencial para a inclusão e a equidade. Porém, em um contexto marcado pela insuficiência de investimentos e pela limitada centralidade atribuída à EJA no âmbito das políticas do governo federal, o exame é interpretado, por parte da literatura crítica, como componente de um processo de precarização da modalidade de ensino.

Pesquisadores, educadores e gestores vinculados a EJA argumentam que o exame reforça a precarização já existente na modalidade, pois, desconsidera a dimensão do processo educativo, de socialização e construção coletiva da cidadania. Nessa perspectiva, o fortalecimento dos exames de certificação não é uma estratégia

de ampliação do direito à educação, mas indicativo de retração da responsabilidade do Estado na garantia da oferta educativa contínua e de qualidade (Catelli; Gisi; Serrao, 2013).

Assim sendo, a ênfase na certificação por meio de provas tende a reduzir o processo educativo a um mecanismo avaliativo, desconsiderando dimensões fundamentais do ensino, como a socialização, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento (Zanetti, 2008).

Para esses estudiosos, a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas constitui um espaço privilegiado de formação cidadã, convivência, troca de experiências e desenvolvimento de vínculos sociais. Nesse sentido, defendem que a vivência presencial possibilita interações que contribuem para o fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e da participação social, aspectos considerados centrais na proposta pedagógica da EJA.

Sob a perspectiva epistemologicamente comprometida com a centralidade do direito à educação como processo formativo integral assumida nessa dissertação, e não como mera certificação de competências, posiciona-se criticamente em relação ao ENCCEJA enquanto política prioritária para a EJA. Entende-se que a ênfase na certificação por exame tende a deslocar o foco da responsabilidade estatal pela oferta regular, presencial e socialmente referenciada da EJA, reduzindo a educação a um mecanismo de validação de saberes fragmentados. Segundo Di Pierro se Haddad (2015, p. 122), a ênfase nos exames de certificação coloca em segundo plano o que:

a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação.

Sob tal lógica ancora-se uma racionalidade avaliativa e credencialista, que pode esvaziar o sentido emancipatório da formação humana, ao privilegiar resultados mensuráveis em detrimento de processos pedagógicos contínuos, dialógicos e contextualizados.

Assim, o fortalecimento dos exames de certificação não pode ser compreendido de forma dissociada das estruturas sociais que conformam a política educacional. À

luz de Pierre Bourdieu (2015), tal dinâmica contribui para a reprodução das desigualdades, uma vez que a certificação, desvinculada de processos formativos contínuos, não assegura a produção de capital cultural necessário ao pleno exercício da cidadania, mantendo os sujeitos em posições subordinadas no espaço social.

Paralelamente, sob a ótica de Michel Foucault (2014b), a centralidade desses exames pode ser interpretada como parte de uma racionalidade governamental que privilegia mecanismos de mensuração, classificação e controle, transformando o direito à educação em um dispositivo de regulação das populações.

Nesse sentido, o exame opera como tecnologia de gestão, produzindo sujeitos avaliáveis e comparáveis, ao mesmo tempo em que desloca a responsabilidade do Estado pela oferta educativa estruturada. Assim, o direito à educação é preservado em sua dimensão formal, por meio da certificação, mas esvaziado em sua materialidade, ao não garantir condições efetivas de formação, reforçando tanto a reprodução das desigualdades quanto a lógica de controle sobre os sujeitos em situação de privação de liberdade.

Conforme argumenta Frigotto (2024), a avaliação educacional constitui-se como dispositivo estratégico de inclusão social e econômica, ao favorecer processos de qualificação profissional e ampliar as possibilidades de inserção e mobilidade no mundo do trabalho. Nessa acepção, a educação transcende sua dimensão instrucional, assumindo papel estruturante na promoção da qualidade de vida e no fortalecimento das trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Assim, ao priorizar o exame como estratégia de política pública, corre-se o risco de naturalizar trajetórias escolares interrompidas e de relativizar o dever do Estado de assegurar condições estruturais para o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica como direito subjetivo e inalienável. A ampliação da oferta do ENCCEJA sinaliza uma valorização excessiva da certificação em detrimento dos processos formativos contínuos (Catelli Jr.; Gisi; Serrao, 2013).

Destarte que essa valorização, é orientada por uma concepção instrumental de educação, fortemente articulada às demandas do mercado de trabalho, que em determinadas circunstâncias, o exame poderia incentivar o abandono da escolarização formal, ao apresentar a certificação como via mais célere e pragmática para a obtenção de credenciais educacionais.

Ao desconsiderar a necessária contextualização do conhecimento, aspecto reconhecido como fundamental na EJA, o exame enfrentaria limites para contemplar as

especificidades regionais e a diversidade dos sujeitos da modalidade, especialmente no que concerne à valorização de saberes socialmente situados e experiências formativas heterogêneas.

Além de que, como se tratar de um exame nacional, sustenta-se que sua implementação poderia tensionar a autonomia dos estados na formulação de políticas educacionais. Exemplo emblemático dessas limitações estruturais da materialidade está no estado, o Amapá não realiza exames de certificação em larga escala desde 2012. Tal cenário evidencia como a limitação orçamentária impacta diretamente a materialização de políticas de certificação e, ao mesmo tempo, reforça o debate acerca da responsabilidade estatal na garantia do direito à educação, especialmente quando a oferta de alternativas formativas presenciais e estruturadas também se mostra fragilizada.

Os reflexos dessas necessidades são visualizados no Tabela 03, que demonstra o quantitativo de inscrições e certificados emitidos na Educação Amapaense de PPL, entre a série histórica de 2020-2024. Em 2020, foram registrados 332 inscritos, dos quais 285 para o Ensino Fundamental e 47 para o Ensino Médio, demonstrando maior concentração de participantes no nível fundamental. Em 2021 não houve exame, devido a pandemia da Covid.

Em 2022, após a retomada do exame, observou-se aumento no número de inscritos, totalizando 403 participantes, sendo 299 no Ensino Fundamental e 104 no Ensino Médio. Esse crescimento manteve-se em 2023, com 454 inscritos, distribuídos entre 289 no Ensino Fundamental e 165 no Ensino Médio (Amapá, 2025d).

O dado mais expressivo ocorre em 2024, quando o número de inscritos alcança 813 participantes, quase o dobro do ano anterior, sendo 488 para o Ensino Fundamental e 325 para o Ensino Médio (Amapá, 2025d). Esse resultado indica ampliação significativa da procura pela certificação, especialmente no Ensino Médio, que apresenta crescimento progressivo ao longo do período analisado.

Tabela 09: Indicadores de inscrição e certificação ENCCEJA PPL (2020–2024)

ANO	TOTAL DE INSCRITOS	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
		INSCRITOS	CERTIF. PLENA	CERTIF. EMITIDO	INSCRITOS	CERTIF. PLENA	CERTIF. EMITIDO
2020	332	285	13	16	47	8	24
2021	-	-	-	-	-	-	-
2022	403	299	16	09	104	28	06
2023	454	289	23	23	165	19	12
2024	813	488	43	28	325	35	22

Fonte: elaborado pela autora com dados do SECNEJA (Amapá, 2025d).

Na certificação plena de PPL no Amapá, em 2020, foram registradas 13 certificações plenas no Ensino Fundamental e 8 no Ensino Médio. Em 2022, os números passaram para 16 e 28, respectivamente. Em 2023, contabilizaram-se 23 certificações no Ensino Fundamental e 19 no Ensino Médio, alcançando, em 2024, os maiores resultados do período, com 43 certificações plenas no Ensino Fundamental e 35 no Ensino Médio.

Quanto às certificações emitidas por área de conhecimento, os dados apresentam oscilações. Em 2020, foram emitidas 16 certificações no Ensino Fundamental e 24 no Ensino Médio. Em 2022, houve redução para 9 e 6, respectivamente, seguida de recuperação em 2023 (23 fund. E 12 méd.) e 2024 (23 fund. e 12 méd.), quando os números voltam a crescer.

Observa-se que a predominância de inscritos no Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio, é verificada em todos os anos, o que revela um padrão consistente na demanda pelo ENCCEJA nessa etapa de ensino. Esse cenário é reflexo de múltiplos fatores socioeducacionais que incidem sobre as PPL, entre os quais se destacam: interrupção precoce da trajetória escolar, associadas as condições socioeconômicas adversas, ingresso antecipado no mercado de trabalho ou responsabilidades familiares, tende a impactar fortemente os anos iniciais da escolarização.

A análise dos indicadores evidencia variações significativas na participação e nos resultados ao longo dos anos. No ano de 2020, a pandemia de Covid-19 provocou impactos significativos no calendário educacional, resultando no adiamento do ENCCEJA, especificamente em sua edição de 2020.

Inicialmente prevista para ocorrer naquele mesmo ano, a aplicação da prova foi reagendada para abril de 2021. Entretanto, em razão do recrudescimento dos casos da doença no país, houve novo adiamento, culminando na realização do exame apenas nos dias 13 e 14 de outubro de 2021. Em 2021, não houve o ENCCEJA, em razão do adiamento do exame no ano de 2020, o que impactou a organização estatística anual e interrompeu a sequência regular de aplicações (Brasil, 2021c).

O aumento exponencial de inscritos no ENCCEJA PPL, no último ano, se deu à luz da atual conjuntura política nacional, na troca de governos do estado e do país, marcada pela retomada de agendas de diversidade e inclusão com o retorno da SECADI/MEC e a instituição de mecanismos como o Pacto Nacional pela Superação do

Analfabetismo, com ações e programas na perspectiva de atender estudantes PPL através do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, Pé-de-Meia EJA. Com foco em reduzir desigualdades educacionais e fortalecer a EJA, como modalidade estratégica para garantir o direito à educação (Brasil 2024a).

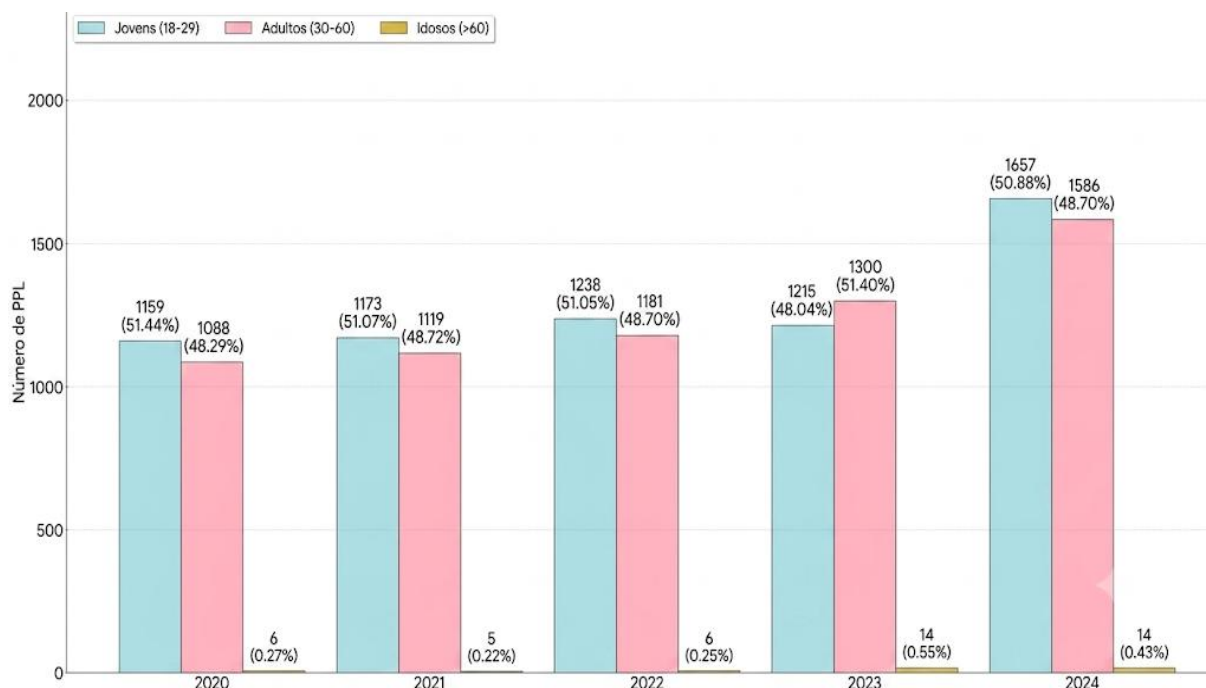
Paradoxalmente, observa-se que, enquanto o Governo Federal desenha políticas robustas de permanência escolar, o sistema penal apresenta uma adesão massiva aos exames de certificação, o que levanta indagações sobre a eficácia da capilaridade dessas ações intramuros. Esta contradição sugere que pode estar ocupando uma zona de 'marginalidade institucional' nas políticas de permanência, onde a pressão pelo imediatismo da certificação, motivada pela remição de pena e pela carência de infraestrutura escolar física, sobrepõe-se ao processo pedagógico processual da EJA.

Assim, o ENCCEJA acaba por atuar não como um complemento, mas como um substitutivo precário à escolarização regular, sinalizando um limite imposto pela estrutura penal que futuras pesquisas precisarão investigar: se estamos diante de um avanço na garantia de direitos ou de uma 'estatística de certificação' que camufla a ausência de uma escola real e permanente no ambiente penal.

Essa retração tensiona a relação entre a lógica da certificação em larga escala e a necessidade de processos educativos contínuos, evidenciando o desafio de conciliar metas quantitativas com a efetividade pedagógica e a formação integral dos sujeitos em privação de liberdade. Porém, conforme problematiza Paulo Freire (2022), a educação não pode ser reduzida a um instrumento meramente certificador, devendo promover processos formativos críticos, dialógicos e emancipatórios.

Neste contexto, faz-se necessário considerar que a estrutura etária prevalente no IAPEN é majoritariamente jovem. Em 2024, o grupo de Jovens (18-29 anos) representava 50,88% (1.657 pessoas), seguido de perto pelos Adultos (30-60 anos) com 48,69% (1.586 pessoas). Os Idosos (>60 anos) formam uma minoria estável de 0,43% (Brasil, 2025a). A série histórica (2020-2024) referente ao perfil geracional, ilustrada no Gráfico 05, apresenta esses dados.

Gráfico 05: Evolução da faixa etária PPL (2020-2024)

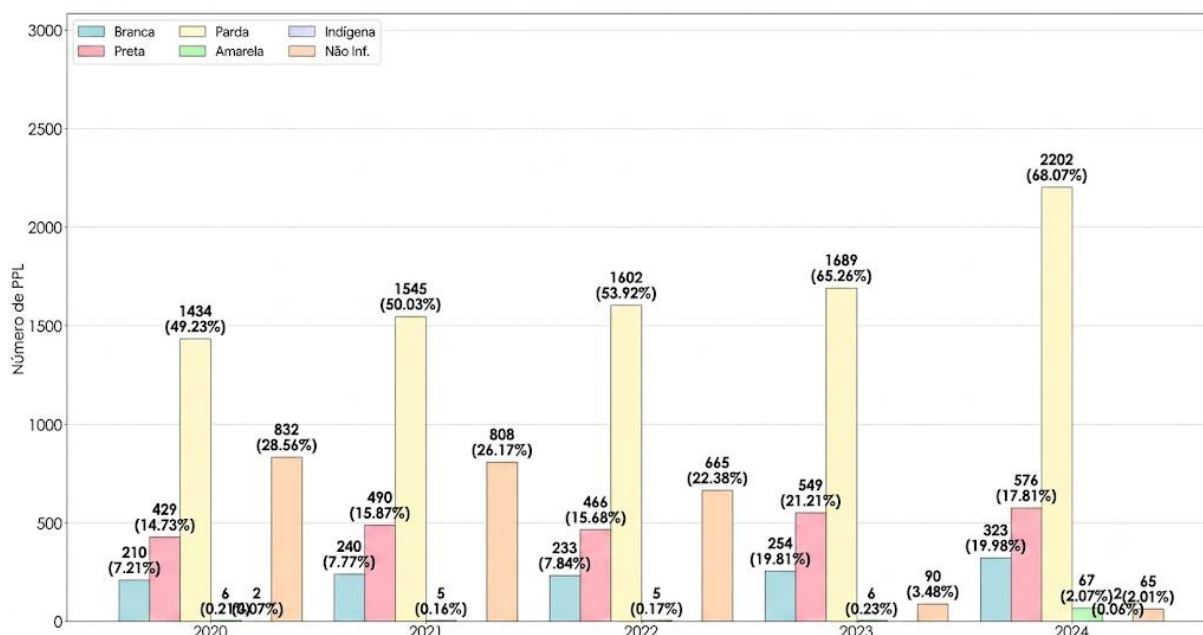


Fonte: Elaborado pela autora com os dados Infopen – II semestre 2021; 2022, 2023; Relipen II semestre 2024; 2025.

Essa concentração juvenil evidencia não apenas a face demográfica da privação de liberdade no estado, mas também a urgência de políticas públicas voltadas à escolarização e à profissionalização desse grupo em etapa produtiva. Observa-se um crescimento populacional acentuado no último ano da série, onde tanto o contingente de jovens, quanto o de adultos apresentaram expansões, pressionando a infraestrutura de serviços e as estratégias de reintegração.

A composição étnica, soma-se a estrutura etária, revelando a face mais nítida da seletividade punitiva no estado. Majoritariamente pessoas autodeclaradas pardos 68,07% (2.202) e pretos 17,80% (576), somam 85,87% (2.778) PPL negras. Em contraste, observam-se 9,98% (323) brancos, 2,07% (67) amarelos, e 0,06% (02) indígenas, além de 2,01% (65) (não informado), que somam 14,13% (457), do total de 3.235 (Brasil, 2025a), conforme demonstrado no gráfico 06:

Gráfico 06: Distribuição por Cor/Raça de PPL (2020-2024)



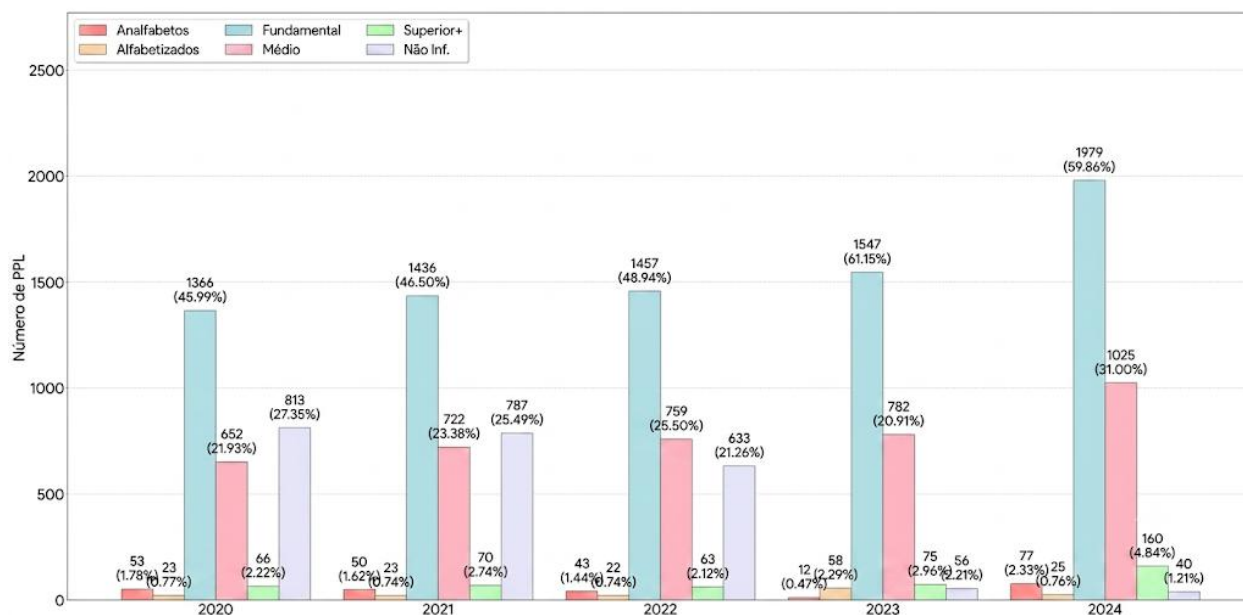
Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Infopen – II semestre 2021; 2022, 2023; Relipen II semestre 2024; 2025.

O recorte do perfil étnico-racial de 85,5% (2.778 pessoas) se autodeclarando pretas ou pardas, expõe a profunda seletividade do sistema penal. A evidência empírica indica que a emancipação das juventudes negras depende de políticas robustas, com suporte institucional capaz de enfrentar a exclusão racial e social.

Outro aspecto relevante na gestão desses dados foi a drástica redução das omissões de registro (categoria 'Não Informado'), que recuaram de 832 para 65 casos, sinalizando avanço na qualificação das informações institucionais e no mapeamento demográfico do sistema. Esse diagnóstico preciso é essencial para a formulação de políticas públicas de reintegração e assistência.

Quanto a escolaridade os índices da série (2020-2024) evidenciam fragilidades históricas no acesso e na permanência escolar, mas com mudança estrutural no perfil educacional, marcada pela hegemonia da demanda pelo Ensino Fundamental, que saltou de 45,95% para 59,86%, e pelo crescimento expressivo do Ensino Médio, que atingiu 31% em 2024. Esse cenário de aumento nos índices de escolarização formal e no acesso ao Ensino Superior (que chegou a 4,84%) é acompanhado por um avanço institucional crucial na fidedignidade dos dados, evidenciado pela redução drástica da subnotificação ('Não Informado') de 27,35% para apenas 1,21%, demonstrados no gráfico 07:

Gráfico 07: Nível de escolaridade das PPL no IAPEN (2020-2024)



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Infopen – II semestre 2021; 2022, 2023; Relipen II semestre 2024; 2025.

A qualificação cadastral, somada à persistência de um núcleo de analfabetos e alfabetizados que ainda demanda atenção pedagógica inicial, consolida um diagnóstico fidedigno que aponta para o estreitamento do 'funil' educacional e para a urgência de políticas de EJA capazes de absorver uma massa estudantil em constante expansão dentro do sistema penal.

A população custodiada cresce significativamente e mostra que o IAPEN hoje conhece melhor seu público, identificando uma massa crítica de quase 60% dos internos que necessitam prioritariamente de Ensino Fundamental. Neste contexto, se observa, a necessidade de processos educativos contínuos para os desafios da educação de PPL.

Nesta lógica, a substituição do processo pedagógico pela certificação imediata configura o que Saviani (2013) identifica como o esvaziamento da função social da escola, onde o direito ao saber é secundarizado frente às demandas de gestão do tempo penal, aproximando-se da lógica de controle descrita por Foucault (2014).

Essa secundarização da educação formal no ambiente penal revela a tensão profunda entre a temporalidade necessária ao amadurecimento pedagógico e o pragmatismo imposto pela lógica do imediatismo, que converte a escola em um mero 'centro de treinamento' para exames de massa. Esse fenômeno é alimentado pela estrutura de remição de pena, que privilegia o 'salto' quantitativo da certificação via EN-CCEJA, com seus bônus imediatos de dias remidos, em detrimento da permanência

qualitativa na sala de aula, essencial para a construção da cidadania e formação integral do sujeito (Freire, 2022).

Como resultado, consolida-se um 'funil educacional' onde o currículo é fragmentado e esvaziado para atender a competências mínimas de testagem, gerando o paradoxo da certificação sem escolaridade real, um modelo que produz estatísticas de conclusão para mitigar déficits estruturais, mas que falha em garantir a experiência transformadora do aprendizado, reduzindo o direito à educação a uma moeda de troca burocrática no processo de execução penal (Julião, 2016).

Os indicadores expõem as contradições desse 'funil' educativo, enquanto a demanda potencial por ensino básico cresce de forma acelerada, as taxas de aprovação escolar e de certificação plena pelo ENCCEJA operam em uma escala significativamente menor. Esses dados são observados na tabela 00, que revela aprofundamento do déficit educacional, evidenciado pelo crescimento de 26,45% na demanda por ensino básico, que saltou de 2.094 para 2.648 indivíduos necessitando de escolarização entre 2020 e 2024.

A discrepância entre os 813 inscritos no ENCCEJA e apenas 9,6% (78) certificações plenas em 2024 (Tabela 09), revela que, sem a "convivência dialógica" da sala de aula, a certificação torna-se um horizonte inalcançável, convertendo o direito à educação em um simulacro de inclusão que ignora a reconstrução da subjetividade do sujeito em privação de liberdade (Amapá, 2025d).

Tabela 10: Aprovação escolar x Certificação Plena no ENCCEJA

ANO	2020	2021	2022	2023	2024
PPL sem o ensino básico completo	2.094	2.231	2.281	2.402	2.648
Aprovação	92	136	91	96	177
Variação Período (%)	-	+47,8% (alta)	-33,1% (Queda)	+5,5% (Estabilidade)	+84,4% (Explosão)
Certificação Plena no ENCCEJA	21	-	44	42	78
Variação Período (%)		-	+ 109, 5% (Explosão)	- 4,5% (Queda leve)	+87,7%

Fonte: elaborado pela autora com dados do Amapá, 2025d; II semestre, Infopen 2021; 2022; II semestre, Relipen 2023; 2024; 2025.

O fato de apenas 78 pessoas terem obtido a certificação plena em um universo de mais de 2,6 mil demandantes demonstra a estreiteza do 'funil' educativo, onde a cobertura real da política de certificação não atinge sequer 3% da necessidade total,

confirmando que o imediatismo dos exames nacionais, apesar dos picos de crescimento, ainda é insuficiente para mitigar o represamento histórico de escolaridade da população custodiada.

Embora o último ano da série apresente uma 'explosão' estatística nos índices de aproveitamento escolar (+84,4%) e de certificação plena pelo ENCCEJA (+87,7%), fenômeno que pode estar vinculado à retomada de políticas nacionais de fortalecimento da EJA a partir de 2023, a disparidade absoluta permanece crítica.

A maior efetividade ocorreu na rede formal da EESJ, dos 349 matriculados 50,7% (177) aprovados (Amapá, 2025d). Embora o ENCCEJA seja resposta estatística ao elevado contingente de PPL sem escolarização, sua taxa de conversão revela-se significativamente inferior à da escola formal. Os resultados da EESJ demonstram que a escola, mesmo diante das limitações, permanece mais eficaz para assegurar o aprendizado, a aprovação e a formação.

A priorização do ENCCEJA pelo aparato estatal consolida a hipótese de uma "solução" paliativa. O Estado, ao renunciar ao provimento regular, contínuo e socialmente referenciado da EJA no ambiente penal, transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio desempenho em exame descontextualizado. Trata-se da vigência da racionalidade credencialista e disciplinar que esvazia a função social da escola, reduzindo o direito subjetivo e inalienável à educação.

Mesmo produzindo estatísticas de conclusão que alimentam metas institucionais, mantêm as PPL à margem do capital cultural e do exercício efetivo da cidadania, perpetuando as assimetrias estruturais de raça e classe que caracterizam a seletividade do sistema punitivo brasileiro.

O ENCCEJA PPL não pode continuar a atuar como substituto precário da escolarização presencial, sob o risco de naturalizar o abandono escolar e perpetuar um simulacro de inclusão. O resgate emancipatório da educação no ambiente exige superar a lógica da certificação funcionalista e reassumir o dever estatal irredutível de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da EJA intramuros, assegurando o direito à formação humana integral, sobre a mera gestão e quantificação do tempo penal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a efetividade da política pública de educação direcionada às PPL no Estado do Amapá, tomando como eixo analítico a implementação e os desdobramentos do PEEPPLE no período de 2020 a 2024. Para responder o central de pesquisa, o estudo fundamentou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, articulando a investigação documental e estatística dos indicadores do financiamento descentralizado, do fluxo escolar, qualificação profissional, processos de certificação em larga escala e a arquitetura da Educação Básica no ambiente penal.

A relevância científica da investigação reside na ampliação do conhecimento acadêmico sobre a gestão de políticas públicas educacionais em contextos de extrema vulnerabilidade e custódia. Para a sociedade, demonstra-se que a efetivação da educação intramuros não se reduz a uma benesse jurídica para a remição de pena, mas constitui um vetor indispensável para a humanização da execução penal, a redução das assimetrias sociais e a garantia dos direitos humanos universais.

Para evidenciar o cumprimento da trajetória investigativa, resgata-se o alcance dos objetivos específicos alinhados a cada uma das seções que estruturaram a dissertação:

O cumprimento do primeiro objetivo viabilizou a identificação e a análise crítica dos instrumentos legais nacionais e internacionais, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as Regras de Mandela, a Lei de Execução Penal e a Constituição de 1988 até os recentes desdobramentos da ADPF 347 (Pena Justa), problematizando a tensão estrutural entre o dever do Estado na garantia da educação como direito público subjetivo e a regência do Estado Neoliberal, que tende a subordinar as políticas sociais à lógica de mercado, da contenção punitiva e do racionamento de direitos.

O segundo objetivo, permitiu compreender o desenho e as transformações da política educacional no Amapá, contextualizando o arcabouço normativo das Diretrizes Nacionais e Estaduais da EJA PPL, as edições do PEE-AP e as sucessivas reconfigurações do PEEPPLE. Revelou-se a complexa e contraditória engenharia da governança interinstitucional entre a SEED e o IAPEN, em que o imperativo da segurança e da custódia frequentemente se sobrepõe às dinâmicas pedagógicas e à autonomia da escola.

O terceiro objetivo concretizou-se na mensuração e no exame crítico dos indicadores educacionais empíricos no quinquênio 2020–2024. Essa análise expôs a fragilidade dos fluxos escolares (marcados por taxas de abandono compulsório superiores a 50% em anos críticos), a acentuada descontinuidade da Educação Profissional e Tecnológica, a ausência da EJA integrada a EPT, a prevalência da ‘pedagogia do exame’ via ENCCEJA PPL e as severas distorções do financiamento público descentralizado (PROEM), cujo repasse per capita educacional de R\$ 5.559,73/ano cobre menos de 25% do custo estritamente punitivo de uma vaga de custódia (~R\$ 40.412,52/ano por PPL).

A articulação integradora dessas seções permite concluir de forma reflexiva que o problema de pesquisa foi devidamente respondido e a hipótese de trabalho plenamente confirmada. O PEEPPLE (2020–2024) apresentou uma efetividade limitada e fragmentada no chão das unidades penais. Existe um abismo histórico entre a superestrutura normativa proclamada nos textos oficiais e a base material concreta que sustenta a Escola Estadual São José e seus anexos.

A expansão do acesso, ao invés de se dar pela garantia de uma formação humana integral e omnilateral, apoiou-se precipuamente na certificação massificada do ENCCEJA, mecanismo exógeno que atenua estatisticamente a dívida educacional do Estado sem assegurar a permanência, a convivência e a vivência do processo de ensino-aprendizagem presencial.

Nesse percurso analítico, é imperativo destacar a relação dialética entre a posição desta pesquisadora enquanto servidora pública da SEED/AP e a sua constituição como pesquisadora da temática. A vivência profissional de mais de quatro décadas na EJA e a atuação direta no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/SEED) não representaram mero ponto de observação, mas um lugar social e político de engajamento ético. Imergir nos bastidores da burocracia estatal, onde as normativas são redigidas, os orçamentos são calculados e as decisões administrativas são diferidas, permitiu enxergar as entranhas e as lacunas da gestão pública.

Essa dupla condição evitou o risco de uma análise exterior e ingênua sobre a escola dentro do ambiente penal. Pelo contrário, forneceu o rigor epistemológico para denunciar como as engrenagens estatais, por meio de normativas engessadas de financiamento que tratam a EESJ como uma escola ‘urbana regular’, invisibilizam as especificidades logísticas, raciais, geracional, de gênero e de segurança do ambiente

penal. Investigar a política pública na qual se está inserido é um ato de práxis libertadora: transforma a dor do testemunho das fragilidades institucionais em denúncia fundamentada e em compromisso com a transformação da realidade do ensino público.

Diante do diagnóstico, faz-se necessário reformular a instrução normativa da SEED/AP para desvincular a EESJ da categoria "urbana regular", criando um fator financeiro suplementar para custear seus três anexos e demandas do ambiente penal; bem como, guarnição escolar permanente, evitando o cancelamento de aulas.

Há também a necessidade de fixar professores na EESJ, via concurso ou seletivo, reduzindo a rotatividade de temporários e oferecendo formação continuada em EJA PPL, raça e gênero.

Para a universalização do acesso aos regimes, é fundamental a ampliação das salas de aula da escola para pavilhões de transição, custódias provisórias e regimes disciplinares, reduzindo o racionamento de vagas. Para a integração da EJA e EPT deve haver a reestruturação do currículo para ofertar cursos FIC permanentes, diversificando eixos tecnológicos e superando estereótipos no pavilhão feminino. Além de ativar a comissão do PEEPPLE com publicação semestral de relatórios de fluxo, certificação e orçamento.

Em síntese, transformar o PEEPPLE em política pública efetiva exige mais que normativas, requer financiamento robusto e contínuo, estrutura adequada, monitoramento sistemático, integração interinstitucional e compromisso político. Sem esses elementos, o plano tende a permanecer no campo discursivo, perpetuando o ciclo de exclusão educacional e social das pessoas privadas de liberdade.

Sugere-se, estudos avaliativos sobre o impacto da educação na reincidência criminal no Amapá; pesquisas qualitativas sobre a percepção das PPL acerca da oferta educacional; investigações comparativas entre estados da Região Norte quanto à implementação de políticas educacionais no sistema penal; análises sobre o custo-aluno específico da educação penal e sua relação com os resultados de fluxo escolar; estudos sobre educação de mulheres privadas de liberdade e interseccionalidade de gênero no sistema penal.

REFERÊNCIAS

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

ALMEIDA, Myryan Sylvia Sousa de; SILVA, Emerson de Paula da; VASQUEZ, Eliane Leal. Carta da Educação Penitenciária Amapaense. In: VASQUEZ, Eliane Leal (org.). **Educação Penitenciária Amapaense**: pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 141-146. (Coleção Educar na Prisão e Escola, v. 1).

AMAPÁ. Lei nº 0609, de 6 de julho de 2001. **Transforma o Complexo Penitenciário em autarquia**, ficando vinculado indiretamente à Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública, cria cargos, altera o Plano de Cargos e Salários dos Servidores Públicos Civis do Quadro de Pessoal do Estado do Amapá e dá outras providências. Macapá: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2001. Disponível em: <https://www.al.ap.gov.br/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

AMAPÁ. Lei nº 692, de 11 de junho de 2002. **Dispõe sobre normas de execução penal no estado do Amapá e dá outras providências**. Macapá, AP: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá, 2002. Disponível em: https://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=exibir_legislacao&idleg=544. Acesso em: 20 ago. 2023.

AMAPÁ. Decreto nº 1.399, de 01 de junho de 2004. **Estabelece a criação da Escola Estadual São José como parte do Complexo Penitenciário**. Macapá: Diário Oficial do Estado do Amapá, 2004.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Portaria nº 0140, de 9 de fevereiro de 2009. **Autoriza a oferta dos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio na Escola Estadual São José**, situada no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá – IAPEN. Macapá: SEED/AP, 2009

AMAPÁ. **Plano de Intervenção EJA**. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA. Secretaria de Estado da Educação. Macapá, 2010.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense**. Macapá: SEED; SEJUSP, 2014.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 57/2015** - CEE/AP, de 23 de outubro de 2015. Dispõe sobre a oferta da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, para pessoas privadas de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado do Amapá e dá outras providências correlatas. Macapá: CEE, 2015a.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907**, de 24 de junho de 2015. **Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025**, e dá outras providências. Macapá: Assembleia Legislativa. 2015b.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Conferência do Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense**: da educação à libertação do ser. Macapá, AP: SEED: NEJA, 2015c. (Documento de Conferência).

AMAPÁ. Lei nº 2.123, de 02 de dezembro de 2016. **Institui o Programa Escola Melhor (PROEM) no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.** Macapá: Governo do Estado do Amapá, 2016.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense.** Macapá: SEED; SEJUSP, 2017.

AMAPÁ. Secretaria Estadual de Educação. Instrução Normativa nº 002 de 07 de maio de 2020. **Estabelece diretrizes e orientações para aplicabilidade de atividades pedagógicas não presenciais nos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Amapá durante o período de suspensão das aulas presenciais como medida de prevenção ao contágio pelo Covid- 19.** https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_096a777990c2626e37c675178454658b.pdf. Acesso em: 27 .09.2021.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas (PEEPLE): 2022-2024.** Macapá: SEED; IAPEN, 2022a.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 0188, de 29 de dezembro de 2022b.** Cria a Comissão Interinstitucional Permanente das Políticas de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos do Sistema Penitenciário Amapaense – CIPPEPPLESP/AP. Macapá: SEED/AP, 2022b.

AMAPÁ. Instituto de Administração Penitenciária. **Relatório Situacional Trimestral (Junho/Julho/Agosto de 2023):** monitoramento do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressos (PEEPLLE). Macapá: IAPEN, 2023a.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 001/2023 - SEED, de 14 de fevereiro de 2023b. **Altera a Instrução Normativa nº 001/2022 - SEED, que dispõe sobre os critérios de repasses e execução do Programa Escola Melhor-PROEM, em cumprimento ao disposto na Lei nº 2123/2016, de 02 de dezembro de 2016.** Diário Oficial do Estado do Amapá.

AMAPÁ. Acordo de Cooperação Técnica – **Decreto 01/2024SEED/IAPEN/GOV.** Núcleo de Educação de Jovens e Adultos; Secretaria Adjunta de Políticas de Educação, 2024a.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 001, de 14 de março de 2024. **Estabelece normas e diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino na Rede Pública Estadual do Amapá e dá outras providências.** Macapá: SEED, 2024c. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_66666184720f408a658f59cefdb6d6b2.pdf. Acesso em: 18 maio 2026.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução Normativa nº 001/2024-SEED. **Altera a Instrução Normativa nº 001/2023-SEED, que dispõe sobre os**

procedimentos para a operacionalização do Programa Escola Melhor (PROEM), de que trata a Lei nº 2.123, de 02 de dezembro de 2016, que institui o Programa de Autonomia Financeira das Escolas Públicas Estaduais e dá outras providências. Macapá: SEED, 2024d.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação; Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. **Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade (PEEPPL): 2025-2028**. Macapá: SEED; IAPEN, 2025a.

AMAPÁ. Governo do Estado. **Plano estadual para o enfrentamento do estado de coisas inconstitucional nas prisões brasileiras**: Estado do Amapá. Macapá: GEA; Brasília, DF: STF/CNJ, 2025b. Disponível em: <https://www.amapa.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2025.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Educação Profissional. **Relatório de Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Educação Profissional Técnica: Instituto de Administração Penitenciária (IAPEN)**. Macapá: NEP/SEED, 2025c.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. **Demonstrativo de resultados e participação no Encceja PPL (2020-2024)**. Macapá: NEJA/SEED, 2025d.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo de Prestação de Contas de Convênios. NUPREC: **Relatório Situacional das Prestações de Contas (2020-2024)**. Macapá: UCOFE/UCEST/SEED, 2025e.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Pesquisas Educacionais. **Série Histórica (2020 a 2024): indicadores de fluxo e desempenho da rede estadual de ensino**. Macapá: CEPE/SEED, 2025f.

AMARAL, Cláudio do Prado. **Brasil gasta quase quatro vezes mais com sistema prisional em comparação com educação básica**. São Paulo: Jornal da USP, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/brasil-gasta-quase-quatro-vezes-mais-com-sistema-prisional-em-comparacao-com-educacao-basica/>. Acesso em: 17 maio 2026.

ANDRADE, Beatris Clair. **Mulheres e homens em privação de liberdade e o processo de escolarização: suas percepções**. São Paulo, 2019.

APAC. **O que é a APAC**. Centro Internacional De Estudos Do Método APAC, 2024. Disponível em: <https://www.site.ciemavirtual.com.br/o-que-e-apac/>. Acesso em: 9 nov. 2024.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Josenice Ferreira dos Santos. **Política de Educação e Educação na Prisão: a realidade do Estado do Tocantins** / Josenice Ferreira dos Santos Araújo; orientador Reginaldo Ghiraldelli. Brasília, 2020. 238 p.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: itinerários pelo direito de uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rre/article/view/63>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul. /dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2no1/ball.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BARROS FILHO, A. D. **Políticas de educação em prisões: conquistas e desafios no estado de Pernambuco**. 1. ed. Maceió (AL): Editora Olyver, 2021. 275 p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9 eds. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOIAGO, Daiane Leticia. **Políticas públicas e estado penal: a educação escolar nas prisões como mecanismo de regulação social**. / Daiane Leticia Boiago. – Maringá, 2020. 185 f.: 30 cm.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**, São Paulo, Companhia das Letras, 1992, 404 p.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957. **Normas Gerais do Regime Penitenciário**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1957. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3274.htm. Acesso em: BRASIL. Lei de Execução Penal (1984). Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília, DF: Presidência da República, [1984]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002. **Institui Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=182962>. Acesso em: 20.12. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 23, de 8 de junho de 2005**. Brasília, DF: FNDE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba2005/resolucao_n23_2005.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **I Seminário Nacional sobre Educação nas Prisões**: documento de referência. Brasília, DF: MEC: Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação especial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução nº 3, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2009a. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/conselho-nacional-de-politica-criminal-e-penitenciaria/resolucoes/resolucoes>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347**. Relator: Ministro Marco Aurélio. Redator do acórdão: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF: STF, 2023. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5450-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: CNE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3643-pceb004-10&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Decreto de Educação no Sistema Prisional (2011). Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Série Legislação; n. 125. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. Brasília, DF: CNJ, 2016a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289>. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016. **Define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas**. Brasília, DF: CNE, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42301-res-cne-ceb-004-31052016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação ao longo da vida**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 9.450, de 24 de julho de 2018. **Institui a Política Nacional de Trabalho no âmbito do Sistema Prisional (PNTSAP), voltada à ampliação de vagas de trabalho, à reabilitação social e à redução da reincidência criminal das pessoas presas e egressas.** Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9450.htm. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Manual de auditoria operacional / Tribunal de Contas da União.** -- 4.ed. -- Brasília: TCU, Secretaria-Geral de Controle Externo (Segecex), 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),** de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. SIOP - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento: **execução orçamentária por unidade orçamentária e subfunção (2020).** Brasília, DF: MPO, 2020c. Disponível em: <https://www.siop.planejamento.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.** Brasília, DF: FNDE, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-8-de-maio-de-2020-256111161>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: 08 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Nota Técnica nº 44/2021/COECE/CGCAP/DIRP/DEPEN/MJ.** [Estabelece orientações sobre a oferta de educação e cultura no sistema prisional]. Brasília, DF: DEPEN, 2021a.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021. **Estabelece procedimentos e diretrizes administrativos para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas e de leitura no âmbito do sistema prisional.** Brasília, DF: CNJ, 2021b. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3913>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 18, de 26 de abril de 2021.** Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade ou sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (Encceja Nacional PPL 2021). Brasília, DF: INEP, 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-18-de-26-abril-de-2021-316139441>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 41, de 12 de setembro de 2023. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: CNE, 2023a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347.** Relator: Ministro Marco Aurélio. Redator do acórdão: Ministro Luís Roberto Barroso. Brasília, DF: STF, 2023b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo (2024). Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024a. **Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959,** de 8 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo.** Brasília, DF: Agência Senado, 2024b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Painel Custo do Preso.** Brasília, DF: SENAPPEN, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/paineis-de-dados/custo-do-preso>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária; Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e Outras. Resolução Conjunta nº 2, de 26 de março de 2024d. **Estabelece os parâmetros para o acolhimento de pessoas LGBTQIA+ em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro.** Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **Relatório de Informações Penais – RELIPEN:** Sistema Nacional de Informações Penais. 16. ciclo. Brasília, DF: SISDEPEN, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.603, de 14 de janeiro de 2025. **Regulamenta os repasses de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) especificamente destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em estabelecimentos penais e unidades de internação socioeducativa.** Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2026.

BROWN, Wendy. 2019. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: a Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente.** São Paulo, Editora Filosófica Politeia, 2019.

CACICEDO, Patrick. Desafios para a educação nas prisões na era do grande encarceramento. **Aracê: Direitos Humanos em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 4, fev. 2016. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/viewFile/105/59>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Relatório de monitoramento dos planos de educação**: um balanço das metas e desafios para 2024. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Brasil no tempo presente: regressão, desmonte de direitos, democracia em risco. **Revista Transformare**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 11-30, out. / nov. 2017. Disponível em: <http://www.fametro.com.br/revistatransformare/index.php/transformare/article/view/6>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CATELLI JR., Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luís Felipe Soares. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300005. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAVALCANTI, Genesis Jacomê Vieira. **A crise estrutural do encarceramento em massa: o caso brasileiro.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2019.

CHAGAS, Tiago de Jesus Dias. **O Direito à Educação nas prisões**: da política educacional ao acesso e permanência na Escola Estadual São José (Amapá-BR). 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: o direito humano à educação nas prisões brasileiras. São Paulo: Plataforma DHESCA Brasil, 2009. Disponível em: https://AçãoEducativa.org.br/wp-content/uploads/2012/09/relatoria_educacao_priso.es.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CORRÊA, D. Direitos humanos, cidadania e espaço público. **Revista Direito em Debate**, Ijuí, v. 9, n. 14, p. 55-66, jul. /dez. 2001. Disponível em: <https://revistas.uni-juí.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/725>. Acesso em: 20 out. 2023.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 16 maio. 2026.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do estado**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. **Jomtien**, 1990. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos>. Acesso em: 20 out. 2023.

DELLA FLORA, Kátia Teresinha Lopes. **Educação e estratégias biopolíticas**: a produção de sujeitos por meio do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Maranhão. 2021. 79 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/>. Acesso em: 08 mai. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Especial.

Educação profissional e tecnológica sob os circuitos do capital: demarcações analíticas das contribuições dos governos federais. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 6, p. e13174, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13174. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13174>. Acesso em: 18 maio. 2026.

EESJ, Escola Estadual São José. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá: EESJ, 2024a. (Arquivo Escolar).

FERREIRA, Josiane Pantoja. **Educação entre muros e grades: estudo realizado na Penitenciária Feminina do Estado do Amapá**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2019.

FERREIRA, Josiane Pantoja; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Políticas educacionais: a constituição do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 15, n. 3, p. 284-296, 2022. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n3.284-296>. Acesso em: 04 jan. 2024.

FERREIRA, Josiane Pantoja. **O direito à educação: implementação do Plano Estadual de Educação nas prisões do estado do Amapá no período de 2011 a 2021**. 2024. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48139/tde-27052024-123634/>. Acesso em: 15 maio 2026.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Trad. de Lígia M. Pondé Vassalo. 42º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des) conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 18 maio. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcio Paulo de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Luís Flávio. Somente 8% dos presos no Brasil vão à escola, revela pesquisa. **JusBrasil**, [S. l.], 2011. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/somente-8-dos-presos-no-brasil-va-a-escola-revela-pesquisa/121924573>. Acesso em: 20 out. 2023.

GOMIDE, Alexandre de Avila; PIRES, Roberto (Edit.). **Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2014. 385 p.

GONÇALVES, Adriana Lin. ENCCEJA: uma avaliação para continuidade de estudos. desafios e obstáculos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1563–1577, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17844. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17844>. Acesso em: 18 maio. 2026.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148/934>. Acesso em: 12 ago. 2024.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. 252 p. (Coleção Geografia e Adjacências).

HÖFLING, Eloisa de Mattos G. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Macapá (AP). Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/macapa.html>. Acesso em: 12 ago. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF: IPEA, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_25.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.

IRELAND, Timothy Denis. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2725/2463/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Avaliação de programas sociais: conceitos e referencial metodológico**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade. **Boletim do Programa para o Futuro**, Brasília, DF, n. 6, p. 22-28, mai. 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cce-des/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 2024.

KOHAN, Néstor. **Dicionário básico de categorias marxistas**. [S. l.]: Xerfas Edições, 2017. (Coleção Xerfas Edições, n. 5).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LAPASSADE, Georges; LOURAU, René. **Chaves da sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 119-160.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Nilza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2018. 459 p.

LOBATO, C. S.; LIMA, V. L. de A.; CHAVES, A. B. P.; ARAÚJO, A. dos R. Avanços e desafios do direito à educação no sistema prisional brasileiro. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, e418997327, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7327>. Acesso em: 13. Jan. 2025.

LOURENÇO, A. da S. **O espaço da vida do agente de segurança penitenciária no cárcere: entre gaiolas, ratoeiras e aquários**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo/Instituto de Psicologia, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399p.186-201>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 73–94, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7172. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>. Acesso em: 15 maio. 2026.

MARTINS, Angela do Socorro Paiva Ferreira; RÉGIS, Maria do Socorro Coelho; SILVA, Joeva dos Reis. Resultados parciais dos trabalhos da Comissão de Elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões do Amapá. In: VASQUEZ, Eliane Leal; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues; ABREU, Almiro Alves de (org.). **Anais do I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Estado do Amapá**. Rio de Janeiro: CBJE, 2013. p. 23.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **As bases epistemológicas do Materialismo Histórico-Dialético**. In: Seminário de dissertação II - Linha de Política Educacional (PPGED/UNIFAP). Ministrada por Helena Simões. Macapá: PPGED UNIFAP, 8 abr. 2022. 1 vídeo (1 e 39 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=46D_wlIU50c. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOREIRA, F. A. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NEVES, Edmar Souza das; CORREIA, Mesaque Silva. **Perspectivas históricas e epistemológicas sobre prisão e escola no sistema penitenciário**. In: VASQUEZ, E. L. (Org.). Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. (Coleção Educar na Prisão e Escola, Vol. 1).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

OLIVEIRA, Francisca Antônia da Costa. **Financiamento da educação nos estados da região Norte: implicações do FUNDEB permanente na distribuição dos recursos**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007. p. 11-28.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29654>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino**. Adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 14 de dezembro de 1960. Paris: UNESCO, 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132514_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: Agenda para o Futuro**. Brasília, DF: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114002_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF:

UNESCO, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade:** trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO: Ministério da Educação: Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155041>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília, DF: UNESCO: Governo Japonês: Ministério da Educação: Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155041>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em prisões: um direito humano e uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico e social.** Documento final da Conferência Internacional de Educação em Prisões (CIEP). Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185611>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Marco de ação de Belém:** aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos. Documento final da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI). Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189303>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon** e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação 2017/8: prestar contas na educação:** cumprir nossos compromissos. Brasília, DF: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593>. Acesso em: 17 maio 2026

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos:** deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão. Hamburgo: Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** [S. l.]: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos**. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966a. Brasília, DF: Presidência da República, [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1999/d0592.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966b. Brasília, DF: Presidência da República, [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1999/d0591.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Hamburgo; Agenda para o Futuro**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA V), Hamburgo, 1997. Brasília, DF: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114002_por. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.]: ONU, 2015a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Presos (Regras de Nelson Mandela)**. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 17 de dezembro de 2015b. Viena: UNODC, 2015b. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_prison/Regras_de_Mandela.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

RIBEIRO, Darcy. [Conferência proferida na 34ª Reunião Anual da SBPC, Campinas, 1982]. In: RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SANTOS, Alexandre Alves dos. **Educação de jovens e adultos no contexto prisional paulista: um olhar sobre as políticas públicas**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

SANTOS, Ivanete Aparecida da Silva. **Direitos humanos e educação escolar prisional: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Cruzeiro do Oeste**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SANTOS, Rosa Barbosa dos. **Educação prisional e mulheres negras encarceradas: possibilidades de uma prática educativa**. 2025. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025.

SAVIANI, D. **Teorias pedagógicas contra hegemônicas no Brasil**. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFX-GBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2026.

SCARFÓ, Francisco. A educação pública em prisões na América Latina: garantia de uma igualdade substantiva. In: **UNESCO**, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura; AECID, Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009. p. 107-137.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9768>. Acesso em: 13. Jan. 2025.

SIQUEIRA, T. S. S.; VAZ, B. R. G.; MOTA, R. S. da. As contribuições da educação na ressocialização do preso no sistema prisional gaúcho. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, [S. l.], v. 3, n. 14, p. 1-18, mar./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/index>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, L. L. **Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios**. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2725>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de. **Políticas públicas de educação para mulheres privadas de liberdade no estado da Paraíba**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. O Projeto Educando Para a Liberdade e a Política de Educação em Prisões. 2010. IN: CRAIDY, Carmem Maria (org.) **Educação em prisões direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. De UFRGS, 2010.

TORRES, E. N. S. **A gênese da remição de pena pelo estudo: o dispositivo jurídico-político e a garantia do direito à educação aos privados de liberdade no Brasil**.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2017.

TORRES, Eli Narciso da Silva. **Prisão, educação e remição de pena no Brasil: a institucionalização da política para a educação de pessoas privadas de liberdade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

WACQUANT, Loic. **As Prisões da Miséria.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa: entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASQUEZ, E. L. **Sociedade Cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária.** Rio de Janeiro: CBJE, 2010.

VASQUEZ, E. L.. Educação prisional no Brasil: Práticas, discursos e culturas. In: LOURENÇO, A. S. (Org.) ; ONOFRE, E. M. C. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: EDUFScar, 2011.

VASQUEZ, Eliane Leal; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues; ABREU, Almiro Alves de (org.). **Anais do I Seminário de Políticas Públicas para Educação Penitenciária no Estado do Amapá.** Rio de Janeiro: CBJE, 2013.

VASQUEZ, Eliane Leal; ABREU, Almiro Alves de; FEIO, Leila do Socorro Rodrigues. Vozes que clamam por uma nova modalidade de ensino. In: VASQUEZ, Eliane Leal (org.). **Educação Penitenciária Amapaense: pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 17-18. (Coleção Educar na Prisão e Escola, v. 1).

VASQUEZ, Eliane Leal; NEVES, Edmar Souza das; CARVALHO, Lucidéa Portal Melo de; VASQUEZ, Zoar de Oliveira. Políticas públicas para educação penitenciária no Brasil: primeiras versões dos planos estaduais de educação para os sistemas penitenciários. In: VASQUEZ, Eliane Leal (org.). **Educação Penitenciária Amapaense: pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020b. p. 19-36. (Coleção Educar na Prisão e Escola, v. 1).

XAVIER, Elton Dias; SILVA, Roberto da. Educação no cárcere: análise comparativa das legislações Brasileira e Argentina. **Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 86-108, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/artigo%204.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Exames supletivos/certificação na educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2008. Audiência pública sobre a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/exames-supletivos-certificacao-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

