

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**PAULINE BALABUCH**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO**  
**APENADO POR MEIO DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO**

**PONTA GROSSA**

**2019**

**PAULINE BALABUCH**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO  
APENADO POR MEIO DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, área de concentração: Educação Tecnológica, da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Francisco

Coorientador: Prof. Dr. João Paulo Aires

**PONTA GROSSA**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Biblioteca  
da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa  
n.11/20

B171 Balabuch, Pauline

Desenvolvimento de competências profissionais do apenado por meio do ensino  
de empreendedorismo. / Pauline Balabuch, 2019.  
128 f.; il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos de Francisco  
Coorientador: Prof. Dr. João Paulo Aires

Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná, Ponta Grossa, 2019.

1. Ensino profissional. 2. Inovações educacionais. 3. Empreendedorismo. 4.  
Prisões. 5. Prisioneiros - Educação. I. Francisco, Antonio Carlos de. II. Aires, João  
Paulo. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. IV. Título.

CDD 507



**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus de Ponta Grossa**  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**  
**DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Título da Tese Nº 27/2019

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO APENADO POR MEIO**  
**DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO**

por

**Pauline Balabuch**

Esta tese foi apresentada às nove horas, do dia 18 de novembro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de DOUTORA EM ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, com área de concentração em Ciência, Tecnologia e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo citados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Prof. Dr. Ana Luiza Ruschel Nunes (UEPG)

Prof. Dr. Daniela Frigo Ferraz (UNIOESTE)

Prof. Dr. Eloiza Aparecida Silva Avila de  
Matos (UTFPR)

Prof. Dr. Rosemari Monteiro Castilho  
Foggiatto Silveira (UTFPR)

Prof. Dr. João Paulo Aires (UTFPR) –  
*Co-Orientador*

Prof. Dr. Antonio Carlos de Francisco  
(UTFPR) – *Orientador*

Prof. Dr. Awdry Feisser Miquelin (UTFPR)  
Coordenador(a) do PPGCT

A FOLHA DE APROVAÇÃO ASSINADA ENCONTRA-SE NO DEPARTAMENTO DE  
REGISTROS ACADÊMICOS DA UTFPR – CÂMPUS PONTA GROSSA

À Santíssima Trindade, que se trata do mistério mais profundo ainda não explicado por nenhuma ciência. Mistério este que me concedeu a vida e, com ela, a inteligência e capacidade cognitiva de aprender. Sem minha fé não sou nada, nem ninguém. Deus é meu Senhor, minha Vida e meu Tudo. Também dedico a Maria, mãe divina, corredentora dos homens, advogada dos aflitos, na qual sempre me espelhei.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, minha primeira professora, com quem aprendi as lições de educação primaz, que me fizeram persistir na vida tanto pessoal, como profissional e acadêmica.

À minha irmã, que me incentivou a sempre persistir em meus sonhos.

À Ir<sup>a</sup> Edites Bet, do meu eterno Colégio Sagrada Família, minha primeira e única diretora, minha professora do magistério e educadora perene, pessoa ímpar com a qual me identifico e tenho como modelo.

À Prof. MsC. Eliane de Fátima Rauski, minha mãe de coração e a responsável por me apresentar a temática da Gestão por Competências em 2003, na escrita do meu TCC da graduação de Administração na UEPG. Ela foi, e ainda é minha eterna orientadora.

Ao Silveira, diretor da PEPG, que me acolheu desde o mestrado até o fim do doutorado, apoiando sempre minha pesquisa. Também ao Bruno, diretor da Unidade de Progressão, que propiciou a aplicação da pesquisa do doutorado, em específico.

À banca de professores doutores, convidados para a defesa: Eloíza Aparecida Silva Ávila de Matos, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira, João Paulo Aires, Daniela Frigo Ferraz e Ana Luíza Ruschel; os quais aceitaram contribuir comigo por meio de seus conhecimentos diante da minha tese.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Carlos de Francisco [Tico], o qual me acolheu de forma livre e espontânea durante o percurso do doutoramento, tendo muita paciência com minhas crises existenciais, acreditando em mim e me estimulando a continuar. E, em especial, ao Prof. Dr. João Paulo Aires, meu coorientador.

Aos demais professores, e na figura deles, ao Programa de Ensino de Ciência e Tecnologia, que ao longo desse percurso contribuíram direta ou indiretamente para a escrita da presente tese.

Assim como aos amigos que fiz nesta caminhada, especialmente a Eliane Pinheiro, minha gratidão.

*São Rafael com Tobias  
São Gabriel com Maria  
São Miguel com toda hierarquia,  
abrindo todas as vias!*

## RESUMO

BALABUCH, Pauline. **Desenvolvimento de competências profissionais do apenado por meio do ensino de empreendedorismo**. 2019. 128 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019.

Objetivou-se, nesta pesquisa, propor um modelo diferenciado do ensino de Empreendedorismo para o desenvolvimento das competências profissionais do apenado. Verificou-se que são necessárias três vertentes de aprendizagem: a primeira, o aprender a conhecer, que envolve educação, ensino e aprendizagem, dentro da perspectiva da educação profissional, da Andragogia e Aprendizagem Significativa, e da Aprendizagem Empreendedora. A segunda, o aprender a fazer, que traz o desenvolvimento de competências educacionais, profissionais e empreendedoras. E, a terceira, o aprender a ser e a conviver, diretamente ligados ao apenado. Nesta pesquisa, em específico, permeia o indivíduo, o ambiente prisional, a laborterapia, o ambiente escolar e a capacitação profissional. No delineamento metodológico, a presente pesquisa classificou-se como aplicada, qualitativa e de intervenção por meio da Pesquisa-ação. O produto didático desenvolvido tratou-se de um Programa de Educação Profissional com foco na Espiral do Empreendimento – PEP com EsEm, que proporcionou o desenvolvimento de competências profissionais aos apenados participantes. Dentro do contexto pesquisado e experimentado, os resultados obtidos atingiram a expectativa da pesquisa, uma vez que foi possível comprovar o desenvolvimento das competências profissionais, bem como o produto foi aplicado em sua totalidade, demonstrando haver viabilidade nos negócios desenvolvidos. Salienta-se que foi possível levar uma fração do conhecimento da ciência da Administração para o grupo de apenados partícipes da presente pesquisa. Deve-se pontuar que foi por meio desse ensino de Empreendedorismo que se buscou reavivar a condição de ‘pessoa’ aos apenados, pois a pesquisadora tem para si que o Empreendedorismo não é um conhecimento que serve somente para abrir e manter uma empresa viva, mas que ele é algo que amplia a vida da pessoa, que a faz repensar como ela é, como pessoa inserida na vida em sociedade, na comunidade, na roda de amigos, de cidadão. Com a presente pesquisa, pôde-se concluir que a educação profissional e empreendedora, para a efetivação das competências do apenado, é uma realidade que pode ser usufruída, proporcionando mudanças na vida das pessoas por meio da educação e do ensino.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Inovação. Competências profissionais. Sistema prisional. Apenado.



## ABSTRACT

BALABUCH, Pauline. **Development of professional skills of the convict via the teaching of entrepreneurship**. 2019. 128 p. Thesis (Doctorate in Teaching of Science and Technology) - Federal University of Technology – Paraná, Ponta Grossa, 2019.

The objective of this research was to propose a model of Entrepreneurship teaching, for the development of the convict's professional competencies. It was found that three aspects of learning are necessary: the first is learning to know, which involves education, teaching and learning, within the perspective of vocational education; Andragogy and Meaningful Learning; and Entrepreneurial Learning. The second is learning to do, which brings the development of educational, professional and entrepreneurial skills. The third is learning to be and to live, directly linked to the convict, in this specific research, permeates the individual, the prison environment, labor therapy, the school environment, and professional training. The methodological approach was classified into applied, qualitative research, and an intervention by Action Research. The didactic product developed was a Vocational Education Program focused on the Entrepreneurship Spiral - PEP with EnSp, which provided the development of professional skills of the participants. Within the researched and experienced context, the results reached the research expectation, since it was possible to prove the development of professional skills, as well as the product (PEP with EnSp) was used in its entirety, demonstrating feasibility of the developed business. It was concluded that it was possible to bring a fraction of the knowledge of the Management science to the group of convicted participating in the present research. It was via this teaching of Entrepreneurship that it was sought to revive the condition of 'person' to the inmates, because the researcher has for herself that Entrepreneurship is not a knowledge that only serves to open and keep a company alive, but that it is something that extends the person's life, that makes them rethink as they are, that makes them rethink being as a person, that includes them into life in society, in the community, in the circle of friends, as a citizen. With this research it can be concluded that professional and entrepreneurial education, for the effectiveness of the convict's skills, is a reality that can be seized, providing changes in people's lives by education and teaching.

**Keywords:** Professional education. Innovation. Professional skills. Prison system. Convict.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escopo da tese.....	22
Figura 2 – Educação no Brasil.....	25
Figura 3 – Foco da Educação formal, não formal e informal.....	27
Figura 4 – Estrutura da Educação Profissional no Brasil.....	36
Figura 5 – Concepção da Andragogia.....	40
Figura 6 – Eixo Andragógico.....	40
Figura 7 – Mapa conceitual sobre Andragogia.....	41
Figura 8 – Mapa conceitual da Aprendizagem Significativa.....	42
Figura 9 – Diferenciação entre as aprendizagens significativa e mecânica.....	43
Figura 10 – Indicações para construção do mapa conceitual.....	44
Figura 11 – Mapa mental sobre Aprendizagem Empreendedora.....	48
Figura 12 – Fases do processo de aprendizagem.....	53
Figura 13 – Pilares para a Educação do séc. XXI.....	54
Figura 14 – Lógica de desenvolvimento de competências na prática educativa.....	57
Figura 15 – Ativação da inteligência empreendedorial.....	61
Figura 16 – Perfil do empreendedor brasileiro.....	63
Figura 17 – Elementos do crime.....	73
Figura 18 – Regimes de pena e suas correspondentes progressões.....	75
Figura 19 – Aplicação da Lei Penal.....	76
Figura 20 – Etapas da Gestão por Competências.....	89
Figura 21 – Comparação dos modelos de gerenciamento de capital intelectual.....	90
Figura 22 – Desenhos clássicos de avaliação.....	91
Figura 23 – Modelo da Árvore de Associação.....	93
Gráfico 1 – Resultado do teste ‘Qual negócio é ideal para mim?’.....	96
Figura 24 – Mapa conceitual de competências e conteúdos de cada fase da EsEm.....	99
Foto 1 – EsEm apenado 1 e 2.....	100
Foto 2 – EsEm apenado 3 e 4.....	101
Foto 3 – EsEm apenado 5 e 6.....	102
Foto 4 – EsEm apenado 7 e 8.....	103
Foto 5 – EsEm apenado 9.....	104
Figura 25 – Árvore de Associações de Negócios.....	105

Figura 26 – Árvore de Associações da Avaliação de Reação.....	109
Gráfico 2 – Mapeamento [MC] e Avaliação [AD] de competências individuais empreendedoras.....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes abordagens do empreendedorismo.....	45
Quadro 2 – Definições de competências.....	50
Quadro 3 – Perfil empreendedor.....	60
Quadro 4 – Competências, ações e objetivos desejáveis para a aquisição de competências empreendedoras.....	62
Quadro 5 – Plano de ação da coleta e análise de dados.....	89
Quadro 6 – Descrição do perfil e seleção do tipo de negócio.....	95

## LISTA DE SIGLAS

ABPo	Aprendizagem Baseada em Projetos
AECID	Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
APED	Ações Pedagógicas Descentralizadas
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPCP	Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DEPEN	Departamento Penitenciário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Egressos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EsEm	Espiral do Empreendimento
FUNPEN	Fundo Penitenciário
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
IBQP	Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade
IDEB	Índice Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEP	Lei de Execução Penal
LILACS	Literatura Latino-Americana em Ciências da Saúde
MCDA-C	Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão
MEC	Mistério da Educação e Cultura
MEI	Microempreendedor Individual
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos

PEP	Programa de Educação Profissional
PEPG	Penitenciária Estadual de Ponta Grossa
PLANFOR	Plano Nacional de Educação Profissional
PN	Plano de Negócios
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEJU	Secretaria Estadual de Justiça
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINE	Sistema Nacional de Emprego
Sistema S	Sistema de Serviço
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2	OBJETIVOS.....	18
1.3	JUSTIFICATIVA.....	18
1.4	ESCOPO DA TESE POR MEIO DE MAPA CONCEITUAL.....	22
<b>2</b>	<b>APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>23</b>
2.1	APRENDER A CONHECER: EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....	23
2.1.1	Enfoque CTS .....	28
2.1.2	Educação Profissional.....	35
2.1.3	Andragogia e Aprendizagem Significativa.....	38
2.1.4	Aprendizagem Empreendedora .....	45
2.2	APRENDER A FAZER: COMPETÊNCIAS.....	49
2.2.1	Competências Educacionais e Profissionais.....	54
2.2.2	Competências Empreendedoras.....	59
2.3	APRENDER A SER E A CONVIVER: APENADO.....	65
2.3.1	Ambiente Prisional .....	71
2.3.2	Laborterapia.....	78
2.3.3	Ambiente Escolar .....	80
2.3.4	Capacitação Profissional.....	84
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>87</b>
3.1	LÓCUS, POPULAÇÃO E PRODUTO DA TESE.....	88
3.2	PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	89
<b>4</b>	<b>RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>94</b>
4.1	AVALIAÇÕES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO.....	108
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo é uma grande teia de relacionamentos globais, onde alterações econômicas, laborativas e educacionais causam impacto direta ou indiretamente na rotina diária do homem, em todos os aspectos de sua vida, independentemente do lugar onde viva. A expectativa é que essa teia cause uma evolução cultural diversificada, com regras de comportamento ao mesmo tempo gerais e específicas, no que o limite é determinado por expectativas, confiança e fidelidade de seus membros. E, por tratar-se de um sistema vivo, integrado, inconstante e funcional, que a mesma se encontra em constante mutação estrutural e manutenção organizacional.

Esta ideia de teia baseia-se em um diversificado aporte autoral. Balestrin (2003), Tomáel (2005), Acioli (2007) e Souza (2008), contudo, fazem uso da teoria de Castells (1999), que trata o conceito de rede com a amplitude consonante com sua complexidade e interligações.

Assim, parte-se do pressuposto que a teia global possui a autogestão como sua característica básica, em que cada indivíduo nela inserido tem como papel transformar ou substituir sujeitos, concepções, práticas, hábitos ultrapassados para mantê-la ativa. Para sobreviver nesta teia, representada pela sociedade sistêmica, o indivíduo necessita demonstrar seu diferencial e capacidades, para que os demais membros possam identificar e entender a importância do indivíduo para a teia. Esta demonstração pode ser realizada por meio do compartilhamento dos conhecimentos, saberes, ideias, crenças e valores individuais, durante o processo de troca de informações.

Este processo de troca de informações é composto basicamente por educação e trabalho, que visam propiciar condições ao indivíduo de se inserir no mundo não apenas como indivíduo, mas também, como trabalhador; e de entender sua realidade social e saber transformá-la em algo melhor, por meio de uma postura efetiva e de ações mais proativas. Por isso, um método de aprendizagem claro e significativo para o adulto pode contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de suas competências dentro da teia global.

A palavra método significa a maneira de dizer, de fazer uma coisa embasada em certos princípios e em determinada ordem, logo o método prepara para um processo de mudança. Baseando-se em metodologias ativas, a busca passa a ser pela articulação entre a dimensão profissional, pessoal e social, por meio de uma formação integral e ampliada, cujo foco é o aprender e não o ensinar. Assim, a sugestão é fazer uso de desafios, dinâmicas de



grupo, projetos, portfólios, estudos de caso (RON, 2010; SILVA, 2011; BEHAR, 2013; DELUIZ, 2014).

Uma vez que o mercado de trabalho exige mais conhecimentos e saberes diversos, sejam eles, científicos, sociais ou culturais, o que faz educação e trabalho complementarem o desenvolvimento humano, haja vista que o mercado não é mais o mesmo da Revolução Industrial ou Pós-Guerra. Trata-se de um novo capitalismo direcionado por atividades econômicas globais, cuja fonte de sua produtividade e competitividade é a inovação e a inteligência competitiva, alicerçado nas redes do fluxo comercial e financeiro mundial, que fazem parte da teia de relacionamentos globais.

E esta exigência cada vez mais contundente impacta diretamente no bem-estar do homem, uma vez que o abismo entre a elite dominante e os sujeitos dominados só aumenta. O fato que tem uma contribuição mais profunda para o crescimento deste abismo é a desigualdade social, que cria a pobreza e sua consequente marginalização. E o resultado observado é o menosprezo por membros da teia, cidades, regiões e países, devido à sua insignificante contribuição informacional e econômica.

Neste contexto, acontecem as infrações penais e delitos, por pessoas denominadas, pelo senso comum, de infinitas formas quando cometem tais atos, como: alarife, bandalho, bandoleiro, cafajeste, desalmado, enganador, facínora, gatuno, mafioso, malandro, malfeitor, mau-caráter, oportunista, patife, perverso, pistoleiro, safado, salafrário, salteador, trapaceiro, vadio, vagabundo, vilão.

Também se verificam denominações típicas da área criminal: de modo geral – bandido, criminoso, delinquente, meliante, preso; por ato cometido – infrator, contraventor, transgressor; por tipo de crime cometido – assaltador, estuprador, homicida (matador, assassino), ladrão, vândalo. E quanto à denominação, por ordem do processo judicial criminal e local prisional, é (BARATTA, 1999):

1. Denunciado – selas nas delegacias locais, para prisões em flagrante;
2. Indiciado e réu – cadeias públicas/prisões, para cumprimento de prisão preventiva e espera do julgamento de seu delito;
3. Culpado, julgado, condenado, apenado – penitenciária, para cumprimento da sentença ordenada judicialmente.

E o apenado, por mais que já tenha cumprido sua pena, seu histórico criminal não contribui de forma positiva para sua empregabilidade. Fato que dificulta sua reinserção na teia

de relacionamentos globais, mais especificamente no mercado de trabalho, cujo segmento é o principal ambiente capitalista para acessar o fluxo financeiro, que propicia ao menos as condições básicas de sobrevivência, como alimentação, casa, vestuário, água e luz. Destarte, se faz necessário que ao conquistar novamente sua liberdade, esse apenado tenha alternativas laborais que o afastem da vida criminal e marginalizada, e que o integrem à teia relacional.

E para efetivar alternativas laborais que promovam a ressocialização, em que se concilia educação e trabalho em ambientes educacionais não formais, podem ser entendidos como qualquer espaço de aprendizado além de sala de aula da escola. Já ressocialização é o desenvolvimento de um projeto de vida, respeitando a trajetória e expectativas do apenado, e que lhe deem alternativas além do crime, tendo em vista que retornará para a mesma realidade anterior, completa de carências sociais e financeiras. Todavia, para que o trabalho e a educação sejam fatores decisivos para a construção e reconstrução da visão de vida do apenado, eles necessitam reunir as condições propícias para tal.

Para tanto, o cenário brasileiro dispõe de ações por meio dos programas Audiência de Custódia, Cidadania nos Presídios, Começar de Novo, Mutirão Carcerário, Saúde Prisional e Execução de Medidas Socioeducativas (CNJ, 2018a). Já no Paraná, as ações consistem em assistências aos presos na área de trabalho, educação religiosa, psicossocial, jurídica e material (DEPEN, 2018).

O indivíduo julgado e condenado a cumprir alguma pena é denominado de apenado. No ambiente penal, a educação trata-se de uma ferramenta para um possível desenvolvimento holístico para a ressocialização e consequente cidadania; competências são conhecimentos, habilidades e atitudes que, em conjunto, promovem a formação integral do apenado tendo o processo de ensino-aprendizagem como pano de fundo, o qual imprime ao ser humano uma identidade social, contribuindo para o indivíduo poder reconstruir laços de solidariedade; e, remição trata-se de um conjunto de estratégias educacionais e laborais utilizadas para proporcionar a reintegração social do apenado (OVANDO, 1993; LEMOS, 1998; MOREIRA NETO, 2006; MIRABETE, 2007; BRANDÃO, 2009; MUNCK, 2009; CAMPOS, 2011; JULIÃO, 2009; CESÁRIO, 2012; ARNS, 2012).

A relevância do presente estudo consiste na apresentação de um Programa de Educação Profissional com ênfase na Espiral do Empreendimento – PEP com EsEm sendo uma inovação no ensino do empreendedorismo que visa qualificar o apenado com base nas teorias administrativas, para que se torne empreendedor e tenha condições de planejar, abrir e manter seu próprio negócio, visando não depender de emprego de outrem.

Diante disso, uma das estratégias do ensino do empreendedorismo ligado à inovação, é a utilização do CHA – Conhecimento Habilidade Atitude. Para o desenvolvimento dos indivíduos, porém, são necessárias para tal que algumas características se façam presentes nessa aprendizagem, como a capacidade do sujeito de identificar, diagnosticar e explorar novas oportunidades, percepção de viabilidade do negócio, entendimento de potencial de mercado (BOSCO, 2019).

A importância deste estudo consiste na apresentação de um modelo inovador que desenvolva competências profissionais do apenado por meio do ensino de empreendedorismo. Deste modo, apresenta-se a possibilidade de empregabilidade das pessoas com um histórico criminal, que se veem à mercê de um mercado amplamente competitivo e exigente. É necessário dispor de atenção para com a realidade supracitada, uma vez que o emprego, pelas vias tradicionais é escasso ou até inexistente, devido à carga de preconceito que se forma sob a condição anterior de vida dessa pessoa, que ora fora apenado e que após o período determinado pela justiça, de cumprimento de pena, volta a tornar-se pessoa, cidadão comum como qualquer outro. A intenção é reduzir os impactos sociais vividos por esses indivíduos, proporcionando-lhes uma opção de ganho de renda lícita.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O mercado de trabalho é a fonte financeira de qualquer indivíduo partícipe da sociedade capitalista atual. Hoje, o cenário é único: o indivíduo cumpre sua pena e quando sai à procura de emprego não consegue, uma vez que é prerrogativa do SINE e das empresas solicitarem a Certidão de Antecedentes Criminais. E qual alternativa que resta então? Voltar para a marginalidade e conseqüente criminalidade. A proposta é justamente proporcionar um acesso, com vistas ao desenvolvimento pessoal, a conhecimentos científicos da Administração, para que o indivíduo ex-apenado tenha as mínimas condições de ser seu próprio ‘patrão’, empreendedor e/ou intraempreendedor, MEI (Microempreendedor Individual). Assim, ele também poderá fazer uso mais consciente do pecúlio (salário depositado em conta poupança judicial, referente ao pagamento do trabalho realizado dentro da unidade penal) que acumulou ao longo dos anos de cumprimento de pena. Assim, terá uma fonte de renda e, aos poucos, se firmará no mercado de trabalho, ficando cada vez mais longe do contexto anterior de vida.

E ao refletir sobre a ressocialização ser concebida como um método educativo ideal, que se contradiz ao apresentar-se como um processo punitivo real vivenciado pelo apenado, o qual acaba por não progredir como pessoa, mas sim se deteriora cada vez mais, este decréscimo torna-se um obstáculo para uma vida fidedigna na liberdade e que realmente o distancie do encarceramento.

Com esses pressupostos, esta pesquisa visa investigar: Como proporcionar desenvolvimento de competências profissionais ao apenado?

## 1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral: propor um modelo diferenciado do ensino de Empreendedorismo, para o desenvolvimento das competências profissionais do apenado.

Objetivos específicos:

- 1) Listar elementos para a construção de um Programa de Educação Profissional com vistas ao apenado, baseado no ensino de Empreendedorismo, tendo como ferramentas principais o Plano de Negócios e o Canvas, interligado às competências profissionais;
- 2) Comparar elementos listados para um Programa de Educação Profissional com vistas ao apenado, baseado no ensino de Empreendedorismo e com competências profissionais;
- 3) Desenvolver e aplicar um Programa de Educação Profissional, baseado em competências profissionais e por meio do ensino de Empreendedorismo.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa tem como assunto a Educação Profissional e como fenômeno (tema, tempo e espaço) as competências profissionais para o apenado, no período entre 2015 e 2018, no regime fechado da Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – Unidade de Progressão.

Este fenômeno trata da continuidade da dissertação de mestrado da presente pesquisadora, a qual compreende que tanto o trabalho como a educação possibilitam a evolução pessoal, a capacitação, a aptidão, a igualdade, a solidariedade e o respeito, e buscam desenvolver competências educacionais, profissionais, pessoais e sociais. Compreensão legitimada pela Lei de Execução Penal 7210/84 – LEP (BRASIL, 2017c), que cita o trabalho

e a educação como constituintes de um possível desenvolvimento holístico, visando à ressocialização e à cidadania do apenado.

O Brasil é o terceiro país no mundo em número de encarcerados, com uma população prisional de 726.712, dos quais 60% efetivamente já foram julgados e estão cumprindo sua pena, e destes, 38% cumprem pena em regime fechado. Do universo geral de encarcerados, 55% estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, 64% são negros, 51% possuem Ensino Fundamental Incompleto, 60% são solteiros, 79% sem filhos, 31% cumprem penas arbitradas entre quatro e oito anos de condenação. Com relação ao trabalho, 15% estão em laborterapia, dos quais 87% em trabalho interno do estabelecimento, onde se encontram presos e 13% em trabalho externo. Destes, 75% não recebem remuneração ou recebem menos que  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo mensal (SANTOS (org.), 2017).

Os processos criminais ocupam cerca de 10% das ações do Poder Judiciário no país, perfazendo um montante de 6,5 milhões de ações, das quais 1,4 milhões são processos pendentes de execução penal, e destes, 272 mil tratam de penas privativas de liberdade (CNJ, 2018b).

O Paraná, especificamente em relação ao regime fechado masculino, possui 13 penitenciárias distribuídas por todas as regiões do Estado do Paraná, sendo Cascavel, Curitiba, Cruzeiro do Oeste, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Guarapuava, Londrina, Maringá, Pinhais, Piraquara, Ponta Grossa.

Quanto à população prisional, o Paraná possui 51.700 presos, dos quais 72% já cumprem a pena e 24% em regime fechado. Desta população, 54% estão na faixa etária entre 18 e 29 anos, 33% são negros, 54% são solteiros, 24% cumprem penas arbitradas entre dois e quatro anos de condenação; outros 24% entre quatro e oito anos e 20% entre 08 e 15 anos, 14% está em laborterapia. No quesito Educação, em especial, 64% possuem Ensino Fundamental Incompleto – contudo é o único Estado da Federação que não possui analfabetos presos, sendo que 19% estão incluídos em atividades educacionais: 14% no ensino escolar e 6% em atividades complementares e outros 18% em cursos de formação inicial e continuada em capacitação profissional, acima de 160 horas de aula. Com relação ao trabalho, 14% estão em laborterapia, dos quais 82% em trabalho interno do estabelecimento, onde se encontram presos e 18% em trabalho externo. Destes, 38% não recebem nenhuma remuneração, 40% recebem menos que  $\frac{3}{4}$  do salário mínimo mensal e 21% recebem entre  $\frac{3}{4}$  e um salário mínimo mensal (SANTOS (org.), 2017).

O número de ações penais pendentes é de 290.901 processos, segundo o CNJ (2018b). E quanto às vagas, de acordo com os dados do

Business Intelligence (BI) do Mapa Carcerário do Estado, em novembro de 2016, constavam 18.103 vagas nos presídios a cargo do DEPEN, porém custodiando 19.237 detentos. O total de vagas disponibilizadas nas carceragens da Polícia Civil em novembro de 2016, segundo dados do BI, era de 4.417, contudo abrigavam 9.737 detentos à época. [...] Segundo o BI do Mapa Carcerário, o DEPEN conta com 33 unidades penais, onde são ofertadas 18.103 vagas para os regimes fechado e semiaberto, espalhadas por diferentes regiões do Estado. Contudo, nota-se que o sistema penitenciário do Estado apresenta o déficit de 1.134 vagas para a data em análise. Contudo, caso fosse considerada apenas as unidades com superlotação, o déficit alcançaria a quantia de 1.796 vagas. (TCEPR, 2018, p.3; p.5).

Em Ponta Grossa, o cenário, segundo o relatório do TCEPR (2018), é de 1.284 presos, dos quais 451 cumprem sua pena na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa – PEPG, local que está com 31 presos a mais que sua capacidade, que é de 420. Apesar desta situação, cabe ressaltar que a unidade prisional selecionada apresenta um histórico exemplar, tanto no quesito de segurança, quanto de direitos humanos e ressocialização, sendo que foi a única no estado do Paraná onde ainda não houve tentativas de fuga e rebeliões. Nesse processo, a opção por uma população adulta se deve ao aspecto biofisiológico, o qual contribui para a identificação de necessidades baseadas no contexto sociocultural e educacional, fornecendo suporte ao indivíduo para aprender e desenvolver competências.

Além de que tal fenômeno, também, está voltado para o contexto social do Brasil, onde é perceptível a necessidade da disseminação de um tema educacional que abarque ao mesmo tempo questões profissionais e pessoais. Analisando tal cenário, vislumbrou-se o desenvolvimento do indivíduo a partir do empreendedorismo e por meio de competências. Estas abordagens visam a despertar características comuns tanto a profissionais empregados quanto a autônomos, como a capacidade de enfrentar desafios, resolução de problemas, adaptação a mudanças, autoconfiança, criatividade (HENRIQUE, 2008; ZAMPIER, 2011).

Assim, acredita-se que para estimular a aprendizagem empreendedora, se faz necessária a seleção e desenvolvimento de competências, por meio de um processo contínuo de aprendizagem.

A inediticidade do tema está no ensino de Empreendedorismo para apenados do regime fechado em uma penitenciária estadual de segurança máxima. Para tanto, foi realizado um levantamento de produção científica (artigos, dissertações e teses) nas bases de dados eletrônicas: SciELO, LILACs, BVS e Google Acadêmico, com os descritores: educação profissional, competências, apenado (*vocational education, skills, convict*), no período de

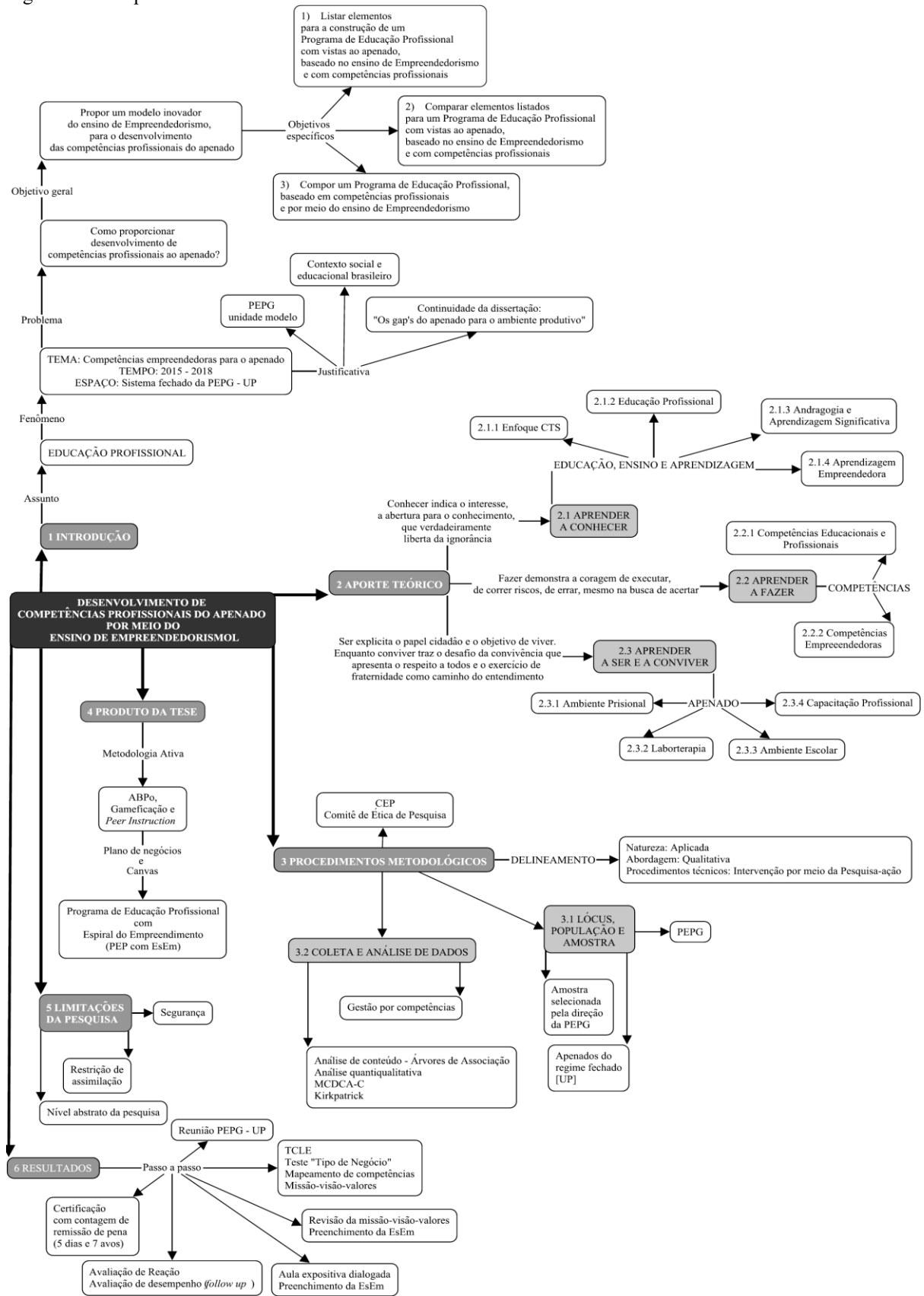
2000 a 2019. Para as três primeiras bases não foram encontrados resultados, já para a última, o Google Acadêmico, foram encontrados 2 (dois) resultados, dos quais apenas 1 (um) tratava realmente da temática, na Polônia, enquanto o outro, tratava de lições políticas nórdicas para a Austrália, ou seja, públicas gerais.

Já no portal de Periódicos da CAPES, período de 2001 a 2019 com os descritores: educação profissional, competências, apenado (*vocational education, skills, convict*), obteve-se 1100 (hum mil e cem) resultados, sendo que 3 (três) artigos tratavam da Educação Profissional e apenados, com foco em cursos de curto prazo, sem contextualização e com vistas apenas à certificação; 1095 (hum mil e noventa e cinco) artigos e teses da Educação Profissional e Competências, todos com foco na aprendizagem técnica e/ou tecnológica, com especial atenção voltada a cursos da área administrativa, sem ao menos citar o apenado; e, 2 (dois) de competências e apenados, onde um tratava especificamente do ambiente social degradado do apenado, e o outro sobre as competências que as belas artes podem despertar nos apenados.

Assim sendo, não foi localizado nenhum artigo, dissertação e tese que tratem especificamente do fenômeno proposto na presente pesquisa. Por este motivo reforça-se que a Educação Profissional Empreendedora, com ênfase em competências, para adultos privados de liberdade, do Sistema Prisional Paranaense, se sobressai como campo diferenciado de pesquisa, haja vista que se infere que este sujeito apenado enseja retomar sua vida após o cumprimento de sua pena a partir de uma nova perspectiva. A presente pesquisa também suscita vincular ciência, tecnologia e sociedade ao processo educativo, com a criação de uma nova forma de visualizar e desenvolver a educação nos espaços prisionais.

1.4 ESCOPO DA TESE POR MEIO DE MAPA CONCEITUAL

Figura 1 – Escopo da tese



Fonte: autoria própria



## 2 APORTE TEÓRICO

### 2.1 APRENDER A CONHECER: EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

A educação pode ser compreendida como a perpetuação de valores pelas gerações, como forma de orientação e direção ao indivíduo, agregando todas as dimensões formativas em uma só. Já o ensino é entendido como o modo de fazer, responsável pela construção do conhecimento que conduz à aprendizagem, a qual possui elementos que a caracterizam como processo, o qual é entendido por meio de três mudanças: 1) individual – resulta do amadurecimento do indivíduo ao longo da vida; 2) psicológica – ocorre internamente e é parte essencial ao instinto de sobrevivência, seja qual for o ambiente ou situação; 3) interacionista – é por meio do ambiente que se promove o despertar de conhecimentos, habilidade e atitudes, os quais são elementos proporcionadores de mudanças no comportamento individual ou coletivo.

Diante do novo cenário educacional, sua base continua sólida, pois se mantém o objetivo na preparação científica, ontológica e epistemológica da pessoa, como partícipe ativo das áreas de atividade social. Para isso, cada vez mais se miscigena o científico com o empírico, proporcionando uma compreensão expandida da natureza humana, suas crenças, hábitos, culturas e história (PALMER, 2018; SCHUSTER, 2018; HILL, 2019)

Um aspecto que contribui para o engajamento do aprendiz é a cidadania informacionada, que proporciona a compreensão e avaliação entre a teoria e a prática, não só de ciências e tecnologias tangíveis, mas também da ciência da Administração, que necessita de entendimento e avaliação de alegações cotidianas, uma vez que busca promover novas formas de ensino focadas para além da sala de aula (BARAÇAS, 2017; LIN, 2018; HILL, 2019; RIBEIRO, 2018).

Para Moreira (1999, p.12), a definição de Teoria, Teoria de Aprendizagem e Aprendizagem são, respectivamente,

Teoria: “tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas”. [...] Teoria de Aprendizagem: “(...) uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos aprendizagem”. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona, e como funciona. [...] As definições de aprendizagem se referem à aprendizagem cognitiva; ou seja, armazenamento organizado das informações na memória do ser que aprende.

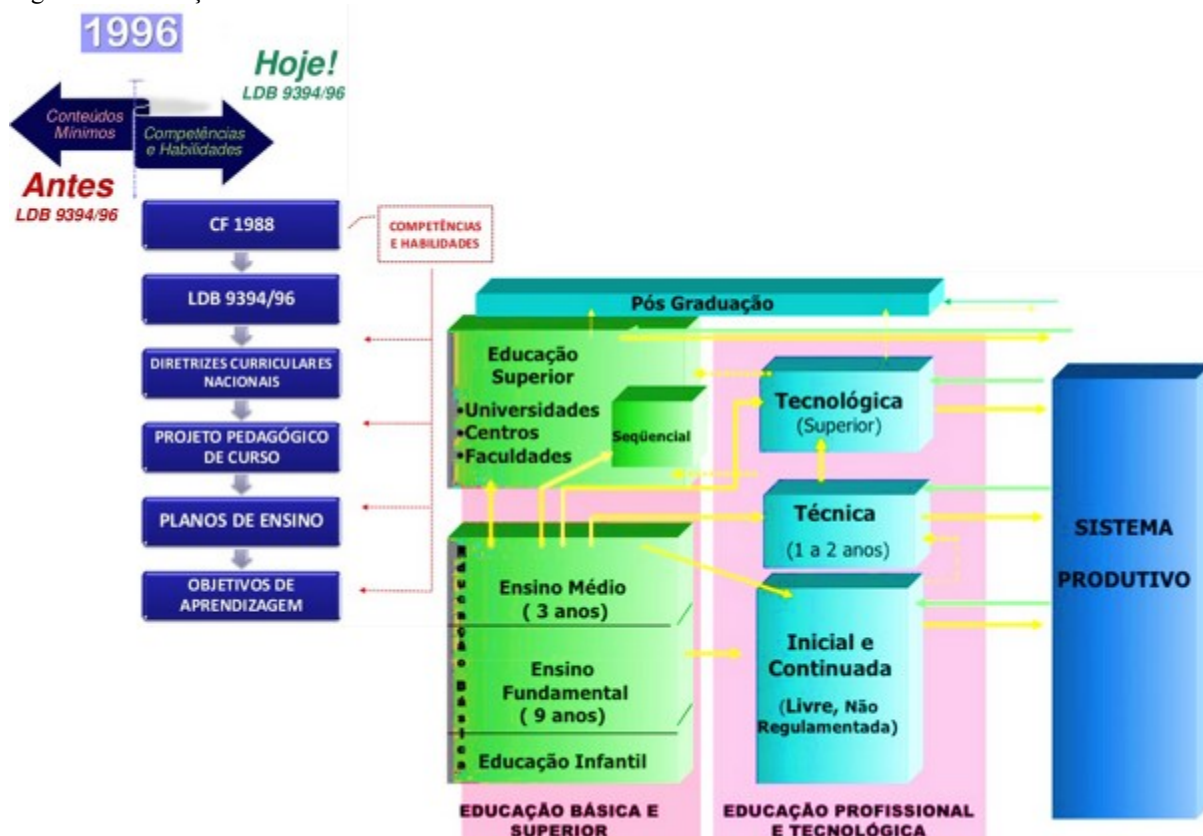
Aprendizagem cognitiva x aprendizagem afetiva x aprendizagem psicomotora. Cognitiva: Focaliza a cognição o ato de aprendizagem efetiva. Afetiva: Focaliza mais nas questões que envolvem o prazer e a dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Psicomotora: respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

Assim, no processo educativo do adulto se faz necessário também despertar uma nova visão sobre as experiências já vivenciadas por ele, uma vez que a sua aprendizagem depende do relacionamento direto entre teoria e prática, da aplicabilidade do está sendo aprendido. Tendo, então, a aprendizagem como característica, o processo e suas mudanças, as abordagens teóricas que a descrevem e a investigam, sendo as mais conhecidas: a behaviorista, a cognitivista e a construtivista. O ponto comum entre elas seria a interação do indivíduo com seu meio, e o ponto divergente seria o momento em que a mudança de comportamento ocorre, ou seja, para a behaviorista acontece no contato do sujeito com o meio, para a cognitivista acontece no processo individual mental e na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes e, para a construtivista, acontece a partir das experiências e interações do indivíduo (ANTONELLO, 2007; MUNCK, 2009).

Por isso, ao se pensar no desenvolvimento humano, na interação entre meio e sujeito, na convivência social, na relação interpessoal, pensa-se em educação e ensino atrelados, haja vista que o resultado obtido é a aprendizagem, e a complementariedade propiciada por ambos. Sendo que a inclusão deveria propiciar essa situação, despertar a cidadania e a consequente ressocialização nos ambientes prisionais.

No Brasil, a educação é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a qual traz a estrutura de ensino do país, como direciona a definição das competências a serem desenvolvidas, como é possível observar na figura sobre a educação no Brasil. A avaliação de tais competências pode ser encontrada nos exames nacionais, como por exemplo, IDEB, ENEM E ENADE.

Figura 2 – Educação no Brasil



Fonte: MEC (2017)

Pode-se inferir que a LDB, portanto, baseou-se na história do ensino de jovens e adultos, que conta com contribuições positivas de vários educadores, como Paulo Freire, Manfredi e Arroyo, que defendem uma educação igualitária e com qualidade para todos (ARANHA, 2001).

Para além da legislação, buscando a participação democrática nas decisões em temas sociais, e tendo como pano de fundo a Segunda Guerra Mundial, surge o movimento CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, que provoca reflexões a respeito da ciência e suas concepções estratificadas e estáticas, mantidas historicamente como universais. Tal movimento tem como campos de atuação a pesquisa, as políticas públicas e a educação. Este último, em específico, possui enfoque multifacetado, desde interações entre ciência, tecnologia e sociedade até alterações de conteúdo, metodologias e comportamentos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem (PANSERA-DE-ARAÚJO, 2009; ZAIUTH, 2011).

As pedagogias, libertadora, do oprimido e da autonomia, de Paulo Freire corroboram com o enfoque CTS, uma vez que tratam da contextualização do ensino, da liberdade e do posicionamento ativo dos alunos adultos, em ambientes não formais de educação (FERNANDES, 2009; ZAIUTH, 2011).

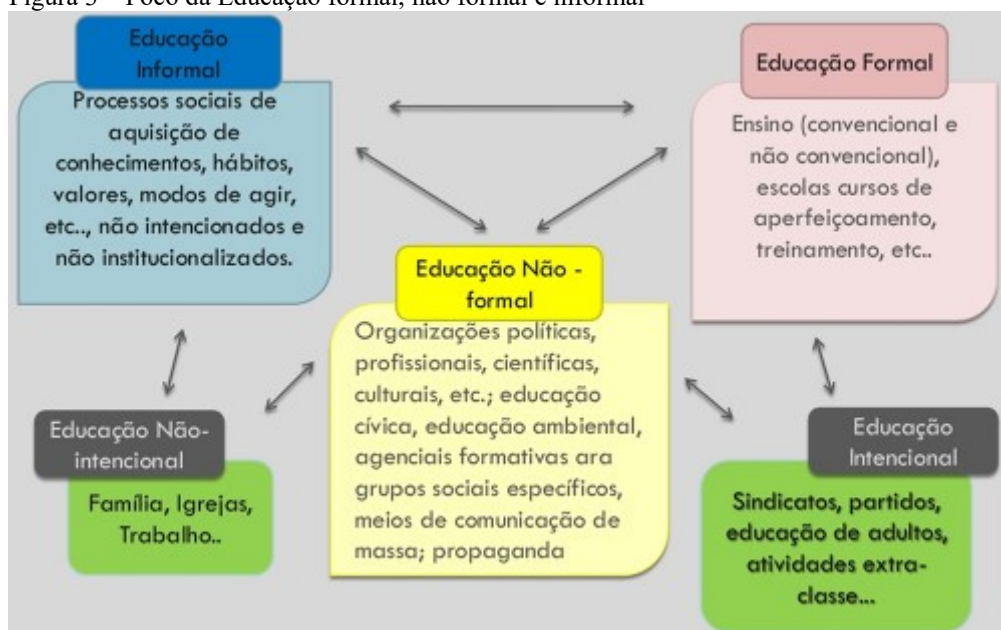
Para tanto, Freire (1997) enuncia uma educação baseada nos princípios da “problematização” e da “dialogicidade”, por meio de uma proposta que parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e da Organização dos Dados (fala do educador). É deste processo que vem à tona os Temas Geradores, os quais estão embasados na problematização da prática de vida dos educandos: “indivíduos inseridos num contexto social de onde deverá sair o ‘conteúdo’ a ser trabalhado”.

Proposta esta que aborda uma das premissas da educação CTS que, do mesmo modo que Freire vislumbra o processo educativo como uma forma de emancipação social, acreditando numa formação crítica e coerente, que capacita o indivíduo para agir de forma ética na sociedade, tendo clareza a respeito da ciência e da tecnologia (FERNANDES, 2009; ZAIUTH, 2011).

Enquanto processo formativo, a educação pode ser classificada em: educação formal, a qual é desenvolvida nas escolas, com estrutura de aprendizagem sistematizada, estruturada e planejada intencionalmente, com avaliação quantitativa. É composta pelos anos acadêmicos organizados por disciplinas baseadas nos currículos nacionais. A segunda classificação é a educação não formal, que trata do processo de aprendizagem social por meio de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas nos quais o aluno adulto geralmente está inserido. É composta por atividades intencionais pouco estruturadas e pouco sistematizadas, que envolvem o desenvolvimento de competências, o conjunto de valores sociais e éticos, como direitos humanos, igualdade de oportunidades, tolerância, promoção da solidariedade e justiça. A terceira classificação trata da educação informal que é o processo de socialização, composto pelas múltiplas experiências vivenciadas, valores e cultura própria, sem ter ligação explícita e institucionalizada com as modalidades de ensino, sendo classificada como educação paralela não intencional e espontânea.

Todas essas classificações são possíveis de serem verificadas na figura ‘Foco da Educação formal, não formal e informal’ (LIBÂNEO, 2001; PINTO, 2008; ERBS, 2010).

Figura 3 – Foco da Educação formal, não formal e informal



Fonte: MEC (2017)

Diante da classificação e foco da educação apresentados, pode-se inferir que, para garantir a empregabilidade, é importante que o jovem/adulto trabalhador perceba que pode desenvolver seu conhecimento profissional na sua rotina, pois diversos são os ambientes educativos a que a pessoa tem acesso no seu dia a dia, como por exemplo, a família e as interações realizadas com outras pessoas no seu ambiente de convívio. E, a cada momento, as situações da rotina impulsionam o indivíduo a começar um novo processo de aprendizagem pela educação não formal, como por exemplo, no âmbito prisional, onde o indivíduo necessita reaprender a viver, com novas regras e sujeitos, durante quinze horas por dia. Ou ainda, no âmbito profissional, pois é na empresa que o indivíduo permanece grande parte do seu tempo, aproximadamente nove horas diárias. O restante das horas é o tempo que o sujeito descansa e repousa (ERBS, 2010).

Assim, as atividades da educação permanente são voltadas para o adulto, sendo que a utilização de estratégias de aprendizagem é relevante e complexa, justamente por dirigir-se a pessoas dotadas de consciência formada e hábitos anteriores, porém incompletas no sentido do ‘ser humano’, uma vez que a sua inserção na sociedade traz um permanente movimento de procura, desenvolvimento e aprimoramento. Por isso, é imprescindível o respeito à forma como o adulto se apresenta diante do conhecimento, pois o homem aprende até o último instante da sua vida, e o seu desenvolvimento baseia-se nesta aprendizagem (FREIRE, 1997; ANTONELLO, 2007; CRAWFORD, 2008; DRAGANOV, 2011).

Abordando especificamente a Educação Profissional de adultos apenados em ambientes não formais, os métodos educativos e de ensino vão além do treinamento para o desempenho laboral produtivo. Trazem consigo a oportunidade da formação holística, uma vez que interligam os significados profissional, interpessoal e social no mesmo ambiente, onde todos os indivíduos estão buscando atingir metas e objetivos que são de utilidade para a reconquista de sua liberdade.

Cabe, portanto, a esta sociedade produtiva entender que: a pena e a prisão possuem função ressocializadora, e não simplesmente punitiva. É pela educação, também disponibilizada nos espaços prisionais, que se alavanca o crescimento pessoal. A ação educativa é tão imprescindível que possui o status de Direito Humano Fundamental, uma vez que faz parte da dignidade humana, contribuindo para ampliá-la como saber e discernimento. (FREIRE, 1997).

Um exemplo é a proposta pedagógica da educação de jovens e adultos do Paraná, que utiliza a visão social, histórica e cultural do aluno, bem como suas diversas experiências. O aluno que não concluiu seus estudos e adentrou no mercado de trabalho antes de sua completa formação, quando retorna ao banco escolar traz consigo todas suas vivências e práticas, o que faz com que tenha objetivo em seus interesses. Dessa forma, o Estado busca promover uma educação autônoma intelectualmente, com a ativa participação dos alunos no processo educativo. Este modelo de educação no Paraná, comporta a inferência de relacionamento aos preceitos da Andragogia e da Aprendizagem Significativa (KNOWLES, 1986; ARNS, 2012).

### 2.1.1 Enfoque CTS

No atual momento vivido pela sociedade, o termo sustentabilidade está presente quase que em cem por cento do tempo, haja vista que ações econômicas, sociais e ambientais são cada vez mais prerrogativas diante do caos vivido no cotidiano (RODRIGUES, 2011).

A partir dos anos sessenta, no 'Fórum Global', surge uma preocupação da sociedade mundial com relação ao meio ambiente, pois a exploração de recursos naturais crescia a olhos vistos, o conhecimento científico avança e os movimentos ambientalistas surgiam cada vez mais radicais. Porém, quanto à definição de meio ambiente, esta não trata apenas de recursos naturais, ecologia, e sim da interação entre o homem e tudo que o cerca. Desta forma, surge o 'Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global', no

qual foram expressos princípios, dentre eles a transformação social, para tal modalidade educacional (SCARDUA, 2009; RODRIGUES, 2011).

Esta preocupação com o meio ambiente chega ao Brasil no início dos anos oitenta, por meio da ‘Política Nacional de Meio Ambiente’, que trazia em seu art. 2 – princípio X, que a educação ambiental deveria estar presente em todos os níveis de ensino. Ao final desta mesma década, a nova ‘Constituição Federal’ corroborou com esta Política em seu art. 225 – cap. VI – Meio Ambiente. Já na década de noventa, o Ministério da Educação e Cultura, também respaldou tal Política, através da portaria 678/91. Mas foi somente por meio de uma nova Política, agora denominada de ‘Política Nacional de Educação Ambiental’ e criada como Lei, n.9795/99, que houve a efetiva inserção da educação ambiental na prática educativa, de forma integrada, contínua e permanente (RODRIGUES, 2011; MANZINI, 2014; RODRIGUES, 2015).

Todavia, uma educação ambiental não se constrói sozinha, por mais que seu desenvolvimento conte com uma gama de assuntos e estratégias didáticas que a acompanham, há a necessidade da utilização dos diversos ramos do conhecimento para que se torne efetiva. Surge, então, a interdisciplinaridade que traz consigo estratégias formais e informais de ensino; perspectivas humanas, naturais e sociais; além do entendimento e respeito das diferenças sociais e culturais, também desenvolvido pelo brincar (RODRIGUES, 2011; CÓRDULA, 2014; SANTOS, 2014; NEVES, 2015).

Já a solidariedade, que tem como premissa a relação entre o ser humano, a natureza e a sociedade, e do trabalho, do qual se extraem mudanças coexistentes da política, gestão e organizações (BENINI, 2015).

Pensando na solidariedade existente no microambiente, têm-se as relações interpessoais, o compartilhamento de recursos produtivos e a equidade. Já a nível macroambiental, é perceptível um sistema recíproco de trocas, por meio das quais é possível auferir novo valor ao bem comum, justiça e interesse público (GAIGER, 2013; BENINI, 2015).

Anteriormente ao capitalismo industrial, hoje capitalismo cibernético, a sociedade era organizada basicamente em clãs ou famílias, as quais se uniam para amparar os sujeitos andarilhos, pois todos se reconheciam como uma comunidade, a qual tinha o dever de assisti-los em suas necessidades básicas. Com a Revolução Industrial, o êxodo rural e a criação do assalariamento, esta situação modifica-se, uma vez que os clãs passam a ter valor por indivíduo e não mais pela coletividade. Porém, as estratégias coletivas e cooperativas

continuavam a busca pela solidariedade por meio de valores inversos aos ditados pelo racionalismo capital. (GAIGER, 2013; LIMA, 2014).

Estes movimentos eram contrários à escravidão servil remunerada e apoiadores da solidariedade de classe, pois viam esta como a força que revolucionaria a situação vigente, transformando o trabalho em dominante e o capital em dominado. Fato este que não aconteceu (GAIGER, 2013).

Outro fator do séc. XIX que contribuiu para esta visão escravista foi a criação da solidariedade burocrática, compulsória e obrigatória, por meio dos encargos sociais. Esta situação surgiu dos resultados de pesquisas cada vez mais sistemáticas e científicas, as quais passaram a ser realizadas com constância nas fábricas. Concomitantemente, a tecnologia evolutiva apresentou diversos problemas à divisão do trabalho, entre elas, a fragmentação de atividades em tarefas alienantes; a não apresentação de condições mínimas de trabalho; a falta de motivação e a ruptura dos relacionamentos sociais durante a jornada de trabalho (GAIGER, 2013; LIMA, 2014; BENINI, 2015).

A partir da Segunda Guerra Mundial surge a ideia do Estado do Bem-estar Social, que defendia os preceitos há muito já defendidos pela classe operária. Esta intervenção do Estado foi colocada à prova com o surgimento das políticas neoliberais na década de 1970, que trouxe entre as consequências: a abertura dos mercados para o comércio exterior, a globalização do capital e do trabalho. Fato este desencadeado por meio das novas tecnologias de informação e dos modais de transporte que alavancaram a celeridade da produção no tempo e no espaço, desde a coleta de matéria-prima até o escoamento de produtos acabados. Contudo, esta situação acabou provocando, em contrapartida, o reaparecimento da escravidão servil remunerada ou, como foi renomeada, força de trabalho barata (LIMA, 2014; RIBEIRO, 2014)

À margem desta evolução capitalista e tecnológica encontra-se o desemprego, que inviabiliza a sobrevivência humana, haja vista que o marco regulador do mercado é a compra e a venda de mercadorias, e sem renda este tipo de transação não é possível. Por este motivo que o vislumbre de novas formas de solidariedade se faz necessário, para que se tenha novamente o sentido de comunidade que se tinha no clã (GAIGER, 2013; RIBEIRO, 2014; BENINI, 2015).

Assim, provoca-se a abertura para um novo formato econômico que agregue valores nos relacionamentos inter e intrapessoal, centrando a produção na solidariedade que acarreta uma real qualidade de vida para o ser humano. Esta provocação encontra respaldo na



reestrutura política e econômica do final do séc. XX, que alega em seu discurso a cidadania, os direitos humanos e a solidariedade, organizados social e moralmente para assegurar a vida em sociedade. Esta organização é percebida nas novas relações socioprodutivas, ou redes sociais, que visam originar renda, tanto para o indivíduo como para o grupo que se associa, tendo como objetivo este fim (LIMA, 2014; RIBEIRO, 2014; BENINI, 2015).

Enxergar a ação econômica através de estruturas sociais implica, também, em visualizar as redes sociais nas quais está enraizada. Entende-se por redes sociais um grupo de sujeitos que possuem comportamentos similares e recíprocos orientados pela pluralidade e não pela individualidade, onde a interação é holística e segue para o atingimento de objetivos comuns. Entre as características mais marcantes das redes sociais estão: a cooperação, a reciprocidade e a confiança, que também são encontradas nas organizações, na forma de capital social, e que selam os relacionamentos com seus *stakeholders* – público que se relaciona com a empresa que pode ser composto por acionistas, funcionários, clientes, fornecedores e até concorrentes (FREITAS, 2013).

É por meio destas redes sociais ou socioprodutivas, que o trabalho na produção de bens e serviços tem apresentado vieses antes não abordados, como a base solidária na sociedade salarial, o surgimento de uma sociedade plena em atividade/ocupação, diferentemente da sociedade plena em emprego, a solidariedade com novas ocupações que não necessariamente são assalariadas, a inclusão dos excluídos ou dos que nunca tiveram acesso ao mercado de trabalho. Estes vieses trazem também a reflexão sobre o novo formato da circulação e consumo, baseado na solidariedade, para que não haja brechas para o surgimento de desigualdades tecnológicas e materiais, pois é justamente o descompasso que baliza o descontrole das relações mercantis do mercado (LIMA, 2014; BENINI, 2015).

Por fim, solidariedade e trabalho tratam de elementos que compõem a sociedade civil organizada e o capital social das empresas, os quais dizem respeito ao trabalho coletivo como força para o alcance de objetivos comuns, que gerem efetividade nos campos econômico, financeiro, social e político, bem como contribuam para o processo de compreensão de como as redes sociais colaboram no desenvolvimento local (FREITAS, 2013).

Com a contribuição da tecnologia, a ciência tem propiciado um crescente domínio humano sobre a natureza, por meio de soluções desenvolvidas pelo conhecimento. Em 1960, surge um movimento denominado de CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, que traz contributos a esses conhecimentos, uma vez que proporciona críticas para com a Ciência dita como verdade absoluta, neutra, objetiva e cumulativa, bem como sobre a tecnologia e a

sociedade que se autoafirmavam por meio de questões essencialistas. Este movimento desenvolveu-se sobre questões de pesquisa, políticas públicas e educação, buscando questionar e desvelar certezas, neutralidades e imparcialidades, permitindo uma visão ampliada e profunda coerente para com a tomada de decisão sobre os problemas que estavam envolvidos em conhecimentos científicos, tecnológicos e societários (CHRISPINO, 2013; LIMA JUNIOR, 2014).

Dentre os três elementos, ciência, tecnologia e sociedade, este último é o que influencia o desenvolvimento da abordagem CTS, uma vez que variáveis são possibilitadas por meio das relações sociais, econômicas e políticas. Destarte, a replicação da ciência e da tecnologia, em lugares e contextos diferenciados, com os mesmos propósitos, traz em si a viabilidade do desenvolvimento e da transferência destes conhecimentos em sociedades possuidoras de valores diferenciados. Fato este que traz a prática do objetivo maior da ciência, que é a produção de conhecimentos empíricos por meio da comprovação consistente. Esta produção traz a inovação, que busca combinar tecnologia, economia, sociedade e cultura não somente no que concerne ao sistema produtivo, mas com amplitude de atingimento. Haja vista que o ambiente inovativo solicita criatividade, a qual está ligada diretamente a características de cultura, sociedade, economia e tecnologia (FREITAS, 2014; QUINTAL, 2014; TRIGUEIRO, 2014).

Portanto, o ambiente inovador depende da mente humana, a qual traz a aprendizagem individual, que é desenvolvida na coletividade, trazendo direcionamento à CTS. A ciência e tecnologia, por serem servidoras do ser humano tratam, dentre diversas temáticas também da superação de problemas que atingem a sociedade, tendo em vista seu grau de responsabilidade para com a ética, gerando comprometimento ao bem-estar futuro dessa mesma sociedade, principalmente no que tange ao estrato que se encontra se encontra à sua margem (GATTAL, 2013; FREITAS, 2014; TRIGUEIRO, 2014).

Enfim, acredita-se que é por meio da abordagem CTS que discussões sobre tecnologia e ciência trazem contributos ao contexto social, e a participação efetiva da sociedade nestas discussões, deixando a alienação para vislumbrar direções diferenciadas para o seu desenvolvimento. Situação esta nova diante do histórico da sociedade capitalista, onde a discussão girava em torno das relações de produção e da circulação de bens, na exploração da força de trabalho e do conceito da mais-valia, da economia e da mercadoria – produto do trabalho. Assim, a sociedade capitalista era dividida em burguesia e proletariado, sendo este último o real alimentador da engrenagem societária, uma vez que por meio do seu trabalho é

que surgiam as mercadorias, que faziam girar a economia. Contudo, a ciência e tecnologia produzidas neste período da Revolução Industrial do séc. XIX eram restritas à burguesia o que fazia com que o proletariado fosse mantido em um estado permanente de alienação. Situação não muito diferente do séc. XXI (CHRIPINO, 2013; FREITAS, 2014; LIMA JÚNIOR, 2014).

Buscando ultrapassar este estado alienante, a abordagem CTS propõe discussões críticas acerca de assuntos até então cristalizados, como por exemplo, a luta de classes. Pensando nas inovações científicas e tecnológicas e sua importância na área de negócios - a qual é o principal ativo formador de renda na sociedade atual, sejam formais ou informais - há de se discutir também sua valoração perante o mercado, pois se trata de tarefa complexa fixar preço monetário ao capital intelectual, base para o desenvolvimento tecnológico e científico, sendo necessário criar critérios que possam ser quantificados para então se valorar uma ideia, como por exemplo, tempo e custo de desenvolvimento, riscos envolvidos no processo, prazo de retorno do investimento, a sustentabilidade do negócio, os impactos socioambientais e econômicos (QUINTAL, 2014)

Aos produtos desta natureza denominam-se ativos intangíveis, que provêm das competências do sujeito, do know-how dos negócios e do diferencial apresentado ao mercado. E da mesma forma que os ativos tangíveis – como máquinas e equipamentos, os ativos intangíveis contribuem para a alimentação econômica da sociedade. Trata-se de um dos legados da produção da ciência e tecnologia, que se incorpora ao processo produtivo não por ser inovativo e melhorar as condições de trabalho do ser humano, mas por representar vantagem competitiva ao capitalista. Por isso, a necessidade de se identificar o que se está pesquisando e onde o resultado será aplicado, para que o real sentido social da ciência e da tecnologia não se perca (LIMA JÚNIOR, 2014; QUINTAL, 2014; TRIGUEIRO, 2014).

A interação entre conceitos da necessidade prática em entender como funciona determinado setor de conhecimento, e como este influencia as áreas de vida do ser humano, sejam elas: pessoal, profissional, social, espiritual, biológico e psicológico. Estas áreas são embasadas pelo desenvolvimento promovido justamente pelas relações humanas em busca da qualidade de vida, flexibilizando potencialidades e oportunidades de iniciativas inovadoras que visam fortalecer o coletivo local. Lembrando que local não se trata mais do lugar físico onde se encontram as redes de relacionamento, mas do meio utilizado para a interação destas redes, onde os fatores culturais e sociais influenciam também as organizações, seu desempenho econômico e sua interação comunitária (CHRIPINO, 2013; FREITAS, 2013; TRIGUEIRO, 2014).

Pensando no desenvolvimento, compreende-se ser um processo complexo, que envolve comportamento, comunicação e aprendizagem, os quais partem da realidade vivenciada e transformada conceitualmente, e que ativam o pensamento e análise deste mesmo cotidiano. Assim é possível entender e tentar criar estratégias de desenvolvimento científico e tecnológico que contribuam de alguma forma e grau, desde o mais superficial até o mais complexo, para o enfrentamento da pobreza, desigualdade social, crise econômica e degradação ambiental, por meio de alternativas de gestão que cooperem para a sustentação social. Contudo, as limitações que podem ser encontradas na prática da ciência e da tecnologia não devem ser ignoradas, pelo contrário, deverão servir de balizas para nortear tal desenvolvimento (GATTAI, 2013; TRIGUEIRO, 2014; BENINI, 2015).

Do mesmo modo, o poder da acumulação de capital não é exercido apenas pelos mercados e empresas globais, há intervenções estatais, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que trazem uma nova perspectiva para a mudança científica, tecnológica e social, que visam o benefício coletivo. Para tanto, se faz necessário remodelar o desenvolvimento social cotidiano, por meio do comprometimento ético e o resgate de valores, como igualdade, equidade e solidariedade. E o primeiro passo é o diálogo, ferramenta primeira da existência humana, que coopera para a divulgação da realidade, sua transformação e as percepções apreendidas pela sociedade. Participar de um diálogo, portanto, transforma o ser humano, o faz sentir estimado e pertencente ao coletivo, sendo o estopim para o querer transformar a realidade (GATTAI, 2013; FREITAS, 2014).

Destarte, pertencer a uma rede social traz sentido à prática do comportamento econômico também, uma vez que há uma constante interação entre diversas culturas que utilizam esta relação para descrever e analisar, além das conexões pessoais, o nível de relações intra e interorganizacional. A estrutura da rede social está baseada na reciprocidade, disponibilidade de informações e no trabalho associado, fatores decorrentes das lacunas da produção global e do desenvolvimento capitalista. E esta estrutura agrega valor ao complexo relacionamento entre ciência, tecnologia e sociedade, contribuindo para a constante ampliação e significação do conhecimento (CHRIPINO, 2013; FREITAS, 2013; BENINI, 2015)

Com relação à solidariedade econômica, trata-se da estratégia utilizada em redes sociais, pois sua base está na estrutura destas redes, e busca táticas coletivas para dar sustentação aos empreendimentos integrados. Para tanto, o conhecimento compartilhado é a estratégia da solidariedade econômica, uma vez que faz parte do processo de educação libertadora. Este processo educativo acontece por meio dos temas geradores, os quais

promovem o aprendizado baseado em fatos reais interligados com o que já se sabe, nos problemas enfrentados no convívio social, gerando mudanças individuais e aumento da confiabilidade pessoal (GATTAI, 2013).

Assim, as inovações trazidas refletem na transformação da realidade, no querer agir em benefício comunitário e nos laços de confiança com os outros, bem como na construção de uma nova interação social e produtiva, diferente da verificada na competitividade capitalista. Outro ponto verificado em redes baseadas na solidariedade econômica são as inovações na ontologia das relações sociais de produção e da socialização. É por meio da autogestão e dos limites percebidos que surge a cooperação produtiva entre os trabalhadores e há uma ampliação, também, nos relacionamentos profissionais dentro do sistema produtivo. Do mesmo modo, as inovações tecnológicas e científicas trazem os meios para que, além do coletivo, o indivíduo obtenha sua renda em seu contexto social (GATTAI, 2013; FREITAS, 2014; BENINI, 2015).

Conclui-se, desta forma, que a solidariedade econômica, principalmente em contextos sociais, reflete uma forma própria de organização. Pensando sobre mercado de trabalho, este reflexo refere-se ao trabalho associado e como este tem se tornado a fonte de renda de muitos. Com uma rede social estruturada, baseada nos princípios da CTS, é possível se obter uma empregabilidade mais forte, e não para manter o *status quo* e a alienação do trabalho, e sim para a criação de novas relações produtivas e sociais em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, as quais convergem para necessidades similares globais.

### 2.1.2 Educação Profissional

A educação criada para o desenvolvimento profissional tem origem nos primórdios da sociedade, uma vez que a partir da divisão territorial surgiram as classes sociais e, por consequência, uma educação segregada onde os homens livres tinham um preparo intelectual e os escravos, o trabalho. Durante a Revolução Industrial, este panorama altera-se, uma vez que as técnicas produtivas ficam cada vez mais complexas e passam a exigir conhecimentos intelectuais. Assim, surge a escola básica, com o intuito de fornecer o mínimo de qualificação ao proletariado, que necessitava ler manuais e operar maquinários. Já para a ocupação laborativa de manutenção, a qualificação exigida era mais específica, fazendo com que cursos profissionais surgissem para sanar a demanda requerida pela indústria.

A história da Educação Profissional no Brasil enquadra-se dentro da mesma lógica mundial: formar trabalhadores que estejam preparados para desempenhar funções específicas e operacionais. Esta forma de proporcionar qualificação está calcada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual a aprendizagem das habilidades ditas como necessárias deve se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, sem questionamentos, apenas enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de uma visão sistemática e estratégica do conteúdo. Desta forma, se reduz a noção de competência ao aspecto da função que o trabalhador exerce no mercado de trabalho, deixando de lado o fator mais precioso que é a aplicação deste conhecimento em diversas áreas da vida deste trabalhador (MANFREDI, 1998).

Quanto à legislação nacional sobre a Educação Profissional, tem-se a LDB 9394/96 complementada pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, onde é exposto que o principal objetivo desta modalidade são cursos voltados para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, tanto na forma de aquisição como de ampliação de qualificação profissional. Também é descrita a estrutura da Educação Profissional Nacional, que comporta três níveis: 1) básico /livre – para indivíduos alfabetizados e com qualquer nível de instrução, sendo possível de ser ofertado por qualquer instituição, como por exemplo, na PEPG; 2) técnico – para estudantes cursando ou que já concluíram o ensino médio, cuja oferta dos cursos pode ocorrer por qualquer instituição de ensino, desde que esta possua autorização da Secretaria Estadual de Educação; 3) tecnológico – para estudantes que visam formação no ensino superior. Este nível educacional somente pode ser ofertado por faculdades ou universidades.

Tudo isso pode ser observado na figura da estrutura da Educação Profissional no Brasil (SAVIANI, 2007).

Figura 4 – Estrutura da Educação Profissional no Brasil



Fonte: Saviani (2007)

É a partir da LDB e dos Decretos supracitados, que o modelo de formação por competências passa a ser adotado, com construção e aplicabilidade diversificadas devido às especificidades de cada área de atuação profissional, porém sem descrição detalhada de como realizá-lo na legislação em vigor. Quanto à sua execução, esta ocorre de forma descentralizada, com responsabilidade da Secretaria Estadual de Trabalho, por meio do Planfor (Plano Nacional de Educação Profissional), que mantém parcerias com sindicatos, confederações, universidades e sistema “S” (DELUIZ, 2014).

Pensando, então, numa formação voltada para a empregabilidade (capacidade do indivíduo se manter ativo num mercado de trabalho mutável), a busca é pela integração interdisciplinar entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, independente da modalidade de ensino. Integração esta, com vistas nas competências laborativas, individuais e sociais, enfatizando o desenvolvimento e fortalecimento das atitudes do indivíduo.

Do ponto de vista prático, a compreensão do impacto da educação sobre as percepções de trabalho beneficia decisões de gestão em relação à adaptabilidade dos trabalhadores e a eficácia do trabalho em geral. De acordo com a UNESCO (2017), a Educação Profissional pensada para uma aprendizagem contínua, independente do contexto, o tipo e modalidade de ensino em que seja realizada, contribui para a inserção social, igualdade de oportunidades, participação proativa na sociedade e no trabalho, empregabilidade e desenvolvimento do espírito empreendedor. Esta contribuição possibilita ao indivíduo um gerenciamento mais focado da sua vida, seja pessoal e/ou profissional.

Esta convicção da UNESCO (2017) pode ser respaldada na educação brasileira com o pensamento do educador Paulo Freire (1997), o qual afirma que o poder transformador da Educação Profissional é o poder mais importante. Para tanto, as ações educacionais necessitam contemplar capacidades sociais, organizativas e metodológicas, com base nos fundamentos técnicos e científicos. Ao proporcionar capacidade técnica, contributiva e de entendimento ao aprendiz, a ciência coopera com a melhoria da educação para o trabalho, uma vez que embasa o trabalhador quanto às inovações, tecnologias e processos utilizados. Haja vista que o ambiente produtivo exige cada vez mais conhecimento científico, desde o nível estratégico até o operacional (CNI, 2014; LIMA, 2014).

### 2.1.3 Andragogia e Aprendizagem Significativa

A Andragogia, como processo de aprendizagem, tem sua origem na pedagogia, que é a ciência de ensinar crianças. Logo, o que se verifica é toda uma tendência a se utilizar métodos aprovados na Educação infantil para indivíduos adultos, até mesmo em empresas. Assim, o ensino para adultos foi mantido com bases pedagógicas até o início do século XX, justamente por não haver estudos que comprovassem que a aplicação de métodos pedagógicos não era a ferramenta mais adequada para adultos (CRAWFORD, 2008).

Em 1833, Kapp, baseado nos elementos da Teoria da Educação de Platão, busca transformá-la em uma linguagem educacional que viesse proporcionar ao homem, que estava envolvido com a produção artesanal e que fora aproveitado pelo processo industrial que se estabelecia na época, o acesso à Educação. A esta nova linguagem, Kapp denominou de Andragogia, proveniente do latim significa literalmente ‘líder do homem’, onde *andr* = ‘homem’ e *agogus* = ‘líder de’. Posteriormente a esta fase, Rosenstock, em 1926, retoma a discussão sobre a Educação para os adultos devido aos avanços tecnológicos que, ainda de forma incipiente, começam a ser desenvolvidos no processo produtivo. Knowles, em 1973, sistematiza esta teoria de forma que a mesma passa a ser utilizada cientificamente nos bancos escolares, uma vez que é o primeiro pesquisador a publicar literatura com esta temática.

Estes autores contribuíram para o desenvolvimento de um modelo andragógico diferente do modelo pedagógico até então aceito. Este modelo está fundamentado em três pilares, que dizem que o adulto tem um grande grau de autodirecionamento, que as experiências do adulto dão forma ao conhecimento, e que o adulto aprende resolvendo problemas. De todo modo, o adulto sabe o que quer e aonde quer chegar, pois busca o aprendizado quando sente a necessidade de saber ou de fazer algo, aprende através de tarefas ou problemas práticos. Aprende, ainda, por motivos internos e externos, trazendo consigo uma gama diversificada de experiências de vida, consistindo nisto a contribuição de maior riqueza nos programas de aprendizado. Sendo assim, o aluno adulto é responsável por controlar seu próprio progresso e por conseguir seus próprios objetivos e a Andragogia é o método que foca em como o adulto aprende (OVANDO, 1990).

Para Knowles (1986, p.79)

à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações bastante radicais, isto é, tornam-se independentes e são responsáveis por suas decisões; direcionam sua própria vida e seus interesses de aprendizado; acumulam experiências que vão subsidiar e fundamentar a sua aprendizagem; seus interesses se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no desempenho do seu papel social e



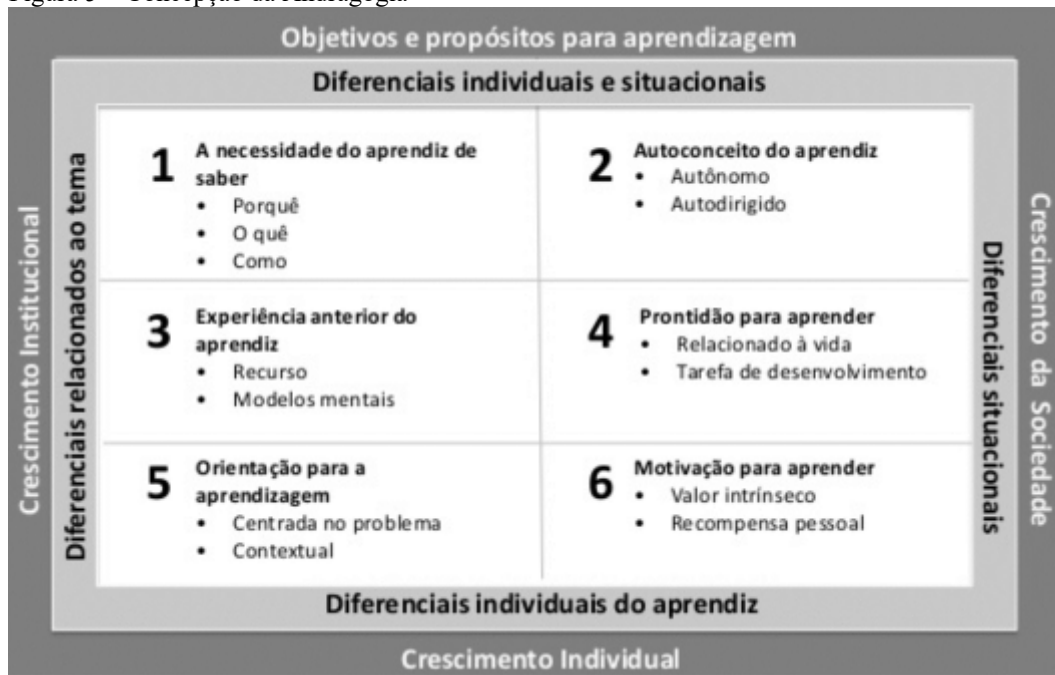
na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzem seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante, e as motivações que os impulsionam são as internas, as quais passam a ser mais intensas que as externas. Torna-se fundamental, para a efetivação do aprendizado, considerar essas proposições.

O pesquisador Resistente, em 1982, estimou que 80% da aprendizagem do adulto acontecem individualmente ou entre grupos de pares, e que somente 20% é um processo cognitivo realizado através de métodos pedagógicos. Esta estimativa é confirmada através da liderança de equipes, a qual afirma que a aprendizagem que acontece nos grupos se dá informalmente durante a realização de atividades em conjunto. Esse tipo de estratégia de aprendizagem é denominado “aprender fazendo” ou “solução colaborativa de problemas”. Essas estratégias coletivas de aprendizagem são similares à Andragogia e à Aprendizagem Significativa. Por isso, se fez necessária a criação de um novo paradigma: a Andragogia – que considera a disposição, experiências e identidade do aluno, sendo que o aprendizado é observado quando estes participam da mesma aula e retransmitem as informações recebidas de maneiras diferentes, devido a sua experiência e histórico de vida (MARTIN, 2009; DRAGANOV, 2011).

Foram quase duas décadas de experimentação da Andragogia como método de ensino desenvolvido para facilitar a aprendizagem adulta, através da qual pode se comprovar que as diferentes culturas não impedem o desenvolvimento de tal método, uma vez que este foi aplicado na África, América do Sul, Austrália e Europa. Também se comprovou que pode ser aplicado em todas as áreas da Ciência – desde as exatas até as humanas, e utilizado de forma completa ou em partes, de acordo com a necessidade detectada. A realização desta experimentação surgiu da necessidade de se verificar como os adultos reagem à aprendizagem fora do sistema de ensino institucional e processo de ensino pedagógico tradicional. Há o reconhecimento do experimento com restrições advindas de instituições educativas e organizações laborativas que são inóspitas à filosofia e ao processo da Andragogia (KNOWLES, 1986).

É possível verificar a concepção da Andragogia na figura da sequência.

Figura 5 – Conceção da Andragogia



Fonte: Noffs (2011)

A prática andragógica acontece por meio da horizontalidade e participação, que podem ser verificadas na figura do eixo andragógico, dentro do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é a troca de ideias, experiências e conhecimentos entre tutor e aluno. Esta nova forma de encarar a Educação é devida à bagagem de vivências que todo adulto carrega consigo. Sendo que, em alguns casos, a visão sobre determinados conhecimentos é distorcida, surgindo a necessidade de modificações, reparos e até desconstruções. E ao valorizar o que adulto já detém, a possibilidade de realizar transformações futuras, se abre (KNOWLES, 1986; CRAWFORD, 2008).

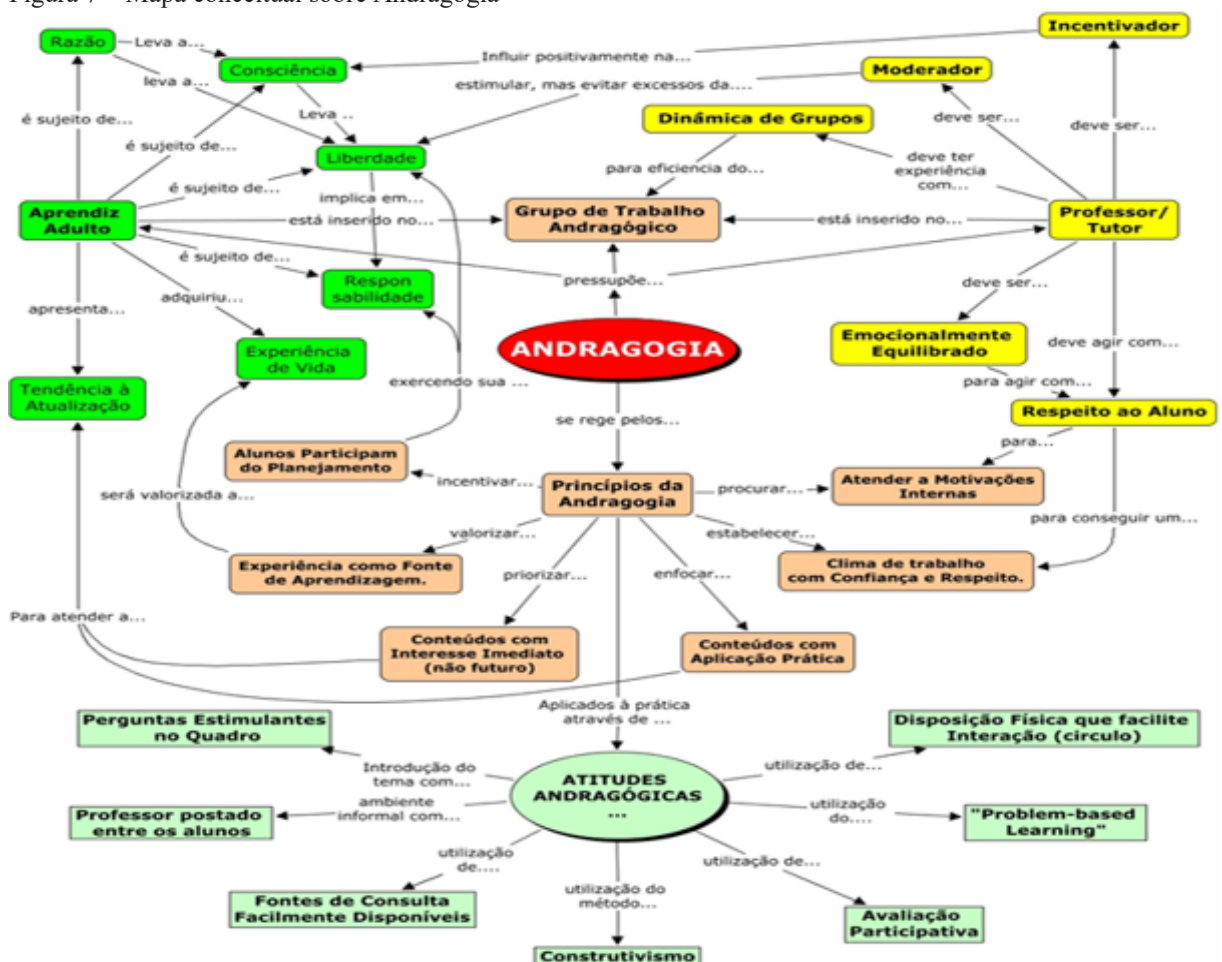
Figura 6 – Eixo Andragógico



Fonte: Goecks (2017)

Quanto à aplicação da Andragogia na aprendizagem, a tarefa ou o objetivo do aluno é o fator que determinará a maneira que essa aplicação acontecerá. Por exemplo, se um conceito é previamente desconhecido ao aluno, então uma instrução mais direta será necessária. Um método eficaz é apontar tópicos específicos de interesse imediato do aluno e expandi-lo em como pode ser aplicado em outras situações. O aluno precisa saber por que o conceito a ser aprendido é importante para sua vida, para que assim permaneça motivado. Os métodos de ensino usados podem variar da instrução isolada dentro de um currículo específico à de uma instrução integrada às demais disciplinas. Pode, igualmente, abranger situações de aprendizagem intencionais e involuntárias. Como por exemplo, quando o instrutor criar materiais que visem facilitar a aprendizagem da informática, não deve fornecer uma lista de comandos a serem memorizados, e sim instruções de forma organizada por tarefas, apresentadas de maneira similar como será utilizada na prática, fora da sala de aula. Tudo isso é possível de ser observado na figura do mapa conceitual sobre Andragogia (CRAWFORD, 2008).

Figura 7 – Mapa conceitual sobre Andragogia

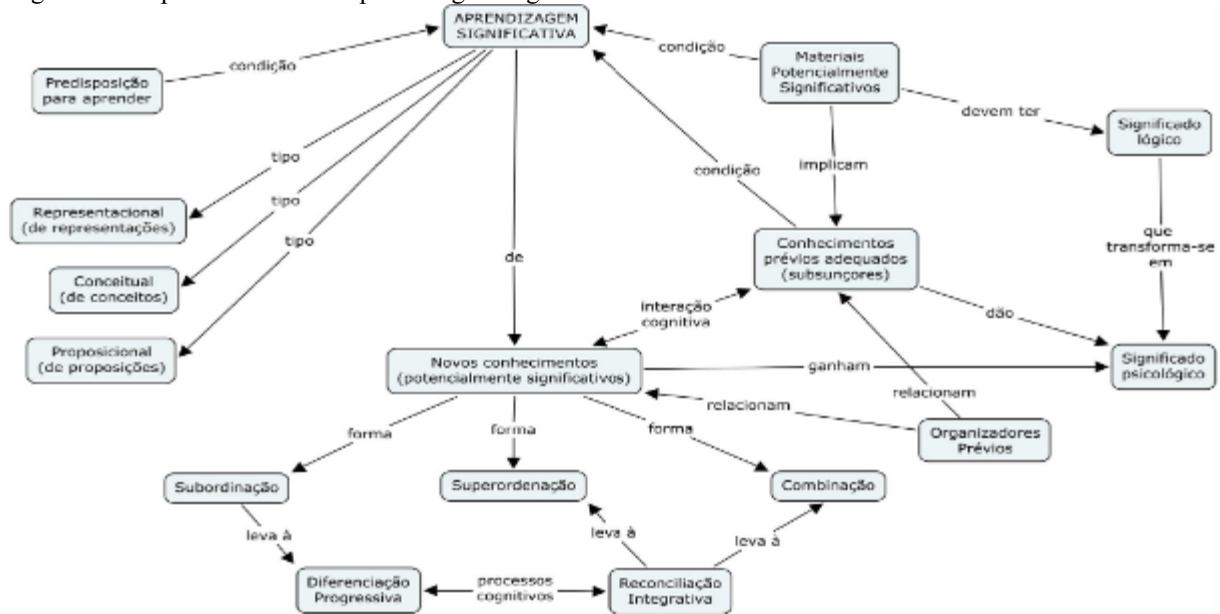


Fonte: Cavalcanti (2017)

Na década de 60, Ausubel desenvolve um modelo de aprendizagem centrado na mediação, seguindo a mesma lógica da Andragogia. Para ele, a construção do conhecimento acontece através do ambiente, do relacionamento interpessoal e do pensamento do indivíduo. Elementos que trazem significado às informações que são recebidas, uma vez que em algum ponto chamam a atenção, tornam-se relevantes e unem-se à história de vida carregada por este sujeito.

Isso é verificável na figura do mapa conceitual da Aprendizagem Significativa.

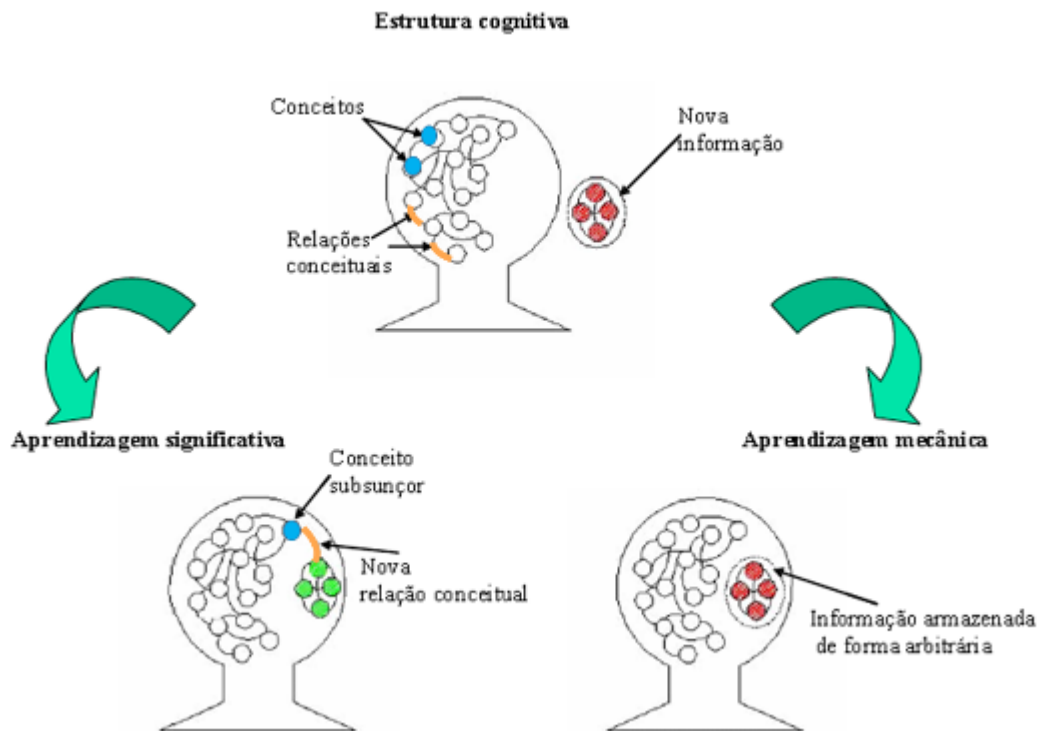
Figura 8 – Mapa conceitual da Aprendizagem Significativa



Fonte: Moreira (2001)

Assim sendo, Albino (2001), Moreira (2001) e Santos (2010a) concordam que as condições básicas para que a Aprendizagem Significativa aconteça são: o material relacional, explicitado de forma lógica, com o qual o sujeito conseguirá incorporar novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva; o conhecimento pré-existente, para que seja possível o novo conhecimento se ancorar a algo, sem depender de conceitos específicos na recepção da informação; e o querer aprender, a predisposição e a abertura ao aprendido por parte deste indivíduo. Com estas condições disponíveis é possível obter um comprometimento maior e um aprendizado efetivo, uma vez que o foco está voltado à importância do modo como a aprendizagem ocorre. Diferentemente da aprendizagem mecânica, que visa apenas à memorização da informação, tudo isso é possível verificar na figura da sequência.

Figura 9 - Diferenciação entre as aprendizagens significativa e mecânica

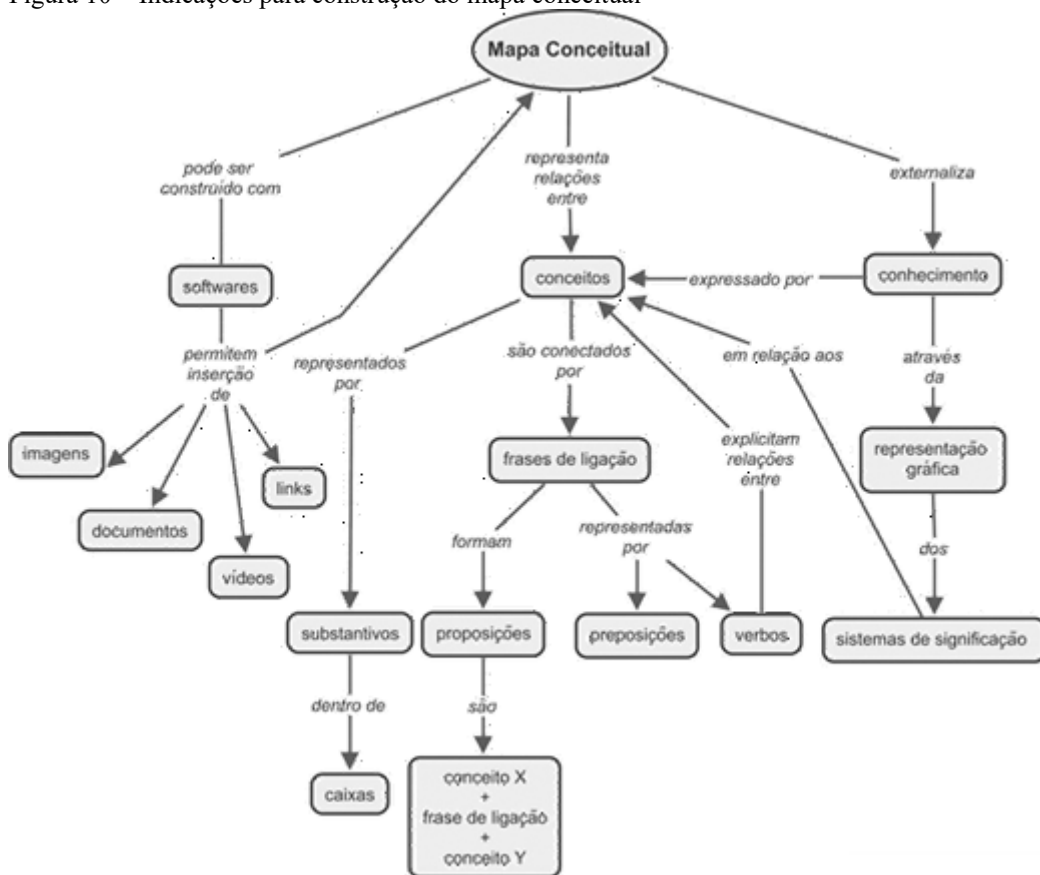


Fonte: Silva (2004)

A teoria de Ausubel também faz a diferenciação entre três tipos de aprendizagem, que podem ser relacionados com o CHA da Gestão por Competências: Cognitiva (Conhecimento) que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do aprendiz; Psicomotora (Habilidade) que é aquela que envolve respostas musculares adquiridas mediante treino e prática; e, Afetiva (Atitude) que é aquela que resulta de sinais internos do indivíduo e pode ser identificada através das experiências da pessoa.

A Aprendizagem Significativa necessita que o objeto a ser aprendido tenha significado para o aprendiz, e que este demonstre disposição de relacionar o novo objeto com a estrutura cognitiva que já possui. O modo mais utilizado para se visualizar a Aprendizagem Significativa é por meio dos mapas conceituais, os quais podem versar sobre qualquer assunto, de qualquer tema ou área de conhecimento, e cujas indicações para construção encontram-se na figura da sequência (MOREIRA, 2001).

Figura 10 – Indicações para construção do mapa conceitual



Fonte: Moreira (2001)

Pode-se inferir que a Aprendizagem Significativa e o CHA também são ferramentas utilizadas nesta estratégia educacional, uma vez que os principais temas trabalhados trazem à tona conhecimentos, habilidades e atitudes, dentro de um mix de educação básica, profissional e social (MOREIRA, 2001; LEME, 2005).

Pensando no apenado, acredita-se ser possível realizar no ambiente de trabalho a Aprendizagem Significativa, mesmo que a tecnologia empregada seja a observação. Isto se dá, a partir do momento em que há condições do apenado transformar conceitos recebidos, do colega de trabalho ou do supervisor, em conteúdo significativo e este em conhecimento construído, formando um aprendizado estruturado. Certamente haverá espaço em sua mente para a significação e a busca por novos horizontes em sua vida.

E, justamente por ter em sua bagagem experiências diversas com perdas, por geralmente advir de situação social de risco, o apenado em específico, necessita vislumbrar os ganhos que irá obter ao adquirir ou reconstruir certos conhecimentos, e não o que mais poderá vir a sofrer. Por este motivo, salienta-se a importância que o ensino e aprendizagem para este

público tenha foco prático, centrado nas aptidões individuais e coletivas, demonstrando que o apenado é capaz de realizar conquistas da mesma forma que o homem livre.

#### 2.1.4 Aprendizagem Empreendedora

O empreendedorismo é uma atividade tão antiga quanto o próprio comércio. Porém, foi no século XVIII, quando da retomada da geração de riqueza, a abertura de academias e escolas de negócios e com o advento da industrialização, que o termo retomou ao vocabulário populacional. Mas, foi a evolução dos mercados financeiros que aguçou a curiosidade em se entender seu funcionamento, abrindo caminho para os estudos sobre este fenômeno.

Uma das primeiras interligações entre empreendedorismo e os conceitos antropológicos, sociológicos, políticos, psicológicos e econômicos, foi proposta por Cantillon (1680-1734).

Quadro 1 – Diferentes abordagens do empreendedorismo

ABORDAGEM ÁREA	O EMPREENDEDOR	A EMPRESA OU ORGANIZAÇÃO	O AMBIENTE OU MEIO TERRITORIAL
ANTROPOLÓGICA E PSICOLÓGICA OU BEHAVIORISTA	Suas Características (origens, cultura, educação, formação)	Pessoal e Centralizada (dependência do empreendedor no início)	Pessoal ou não considerado
SOCIOLÓGICA	Um Criador de Organização	Associada a outras e à sociedade, ela é mais importante que o próprio empreendedor	A organização é parte do tecido industrial e do desenvolvimento da região: gera empregos e produtos
GEOGRÁFICA OU DE ECONOMIA REGIONAL	Um dos principais atores, mas não o único	Elementos de diversificação ou não	Fortes laços com o meio e vice-versa
ECONÔMICA	Simple agente econômico	Parte da estrutura setorial e resposta às necessidades do mercado	O dinamismo da empresa parte da conjuntura e outros ciclos econômicos de médio e longo prazo
ADMINISTRAÇÃO	Agente identificador/criador de oportunidades economicamente viáveis	Combinação de esforços voltado para um objetivo	Exerce influencia na gestão devido a propensão a atividade empreendedora

Fonte: Verga (2014)

Além das mudanças sofridas na sociedade laborativa, como o desemprego, as crises econômicas e a profissionalização autônoma, o empreendedorismo também se tornou uma alternativa de (re)inserção profissional e social (ALBUQUERQUE, 2016).

Conforme Vale (2014), as pesquisas acerca da temática incluem dois contextos: o primeiro trata do contexto internacional por meio do *Global Entrepreneurship Monitor* – GEM, o qual estuda continuamente a questão empreendedora em torno de 60 países. O

segundo trata do contexto nacional, que no Brasil é de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade – IBQP, parceiro do Centro de Empreendedorismo e Novos Negócios da Fundação Getúlio Vargas, e apoiado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, em pesquisas realizadas desde o ano 2000.

Segundo Vale (2014) e Verga (2014), quanto ao termo empreendedor, este teve grande modificações em seu significado. No século XII, por exemplo, tratava-se do incentivador de brigas; no século XVII, tratava-se do responsável pela coordenação de operação militar. Somente no início do século XVIII passou a denotar quem criava, participava e/ou administrava empreendimentos, projetos de produção. Com o tempo, até a contemporaneidade, a denominação passou a ser de indivíduos atentos ao contexto que os cercam e as oportunidades que nele surgem. Contudo, foi Cantillon (1680-1734) quem primeiro descreveu as características do empreendedor, dando ênfase à capacidade de assumir riscos e incerteza.

Tanto o GEM como IBQP suscitam existir dois tipos de empreendedores (VALE, 2014):

- 1) Por oportunidade – baseado na teoria econômica neoclássica, trata-se do indivíduo com elevado nível de necessidade de conquista e realização. Com expertise para identificar oportunidades e diversificar sua carreira profissional;
- 2) Por necessidade – baseado no contexto econômico e social, trata-se do indivíduo que não possui um perfil adequado para inserir-se no mercado formal de trabalho. Assim, vislumbra alternativa laboral e de ganho para sua sobrevivência iniciando seu próprio negócio.

O ensino do empreendedorismo iniciou-se na década de 1940, em Harvard, com o objetivo de qualificar profissionalmente os ex-combatentes da II Guerra Mundial, para que estes tivessem meios para identificar oportunidades de renda, devido à decadência em que se encontrava a indústria bélica. E, somente na década de 1970, tal tema passou a ser disciplina e até curso específico nas universidades e escolas de negócios e, no Brasil, o empreendedorismo surge na educação formal nos anos 90, década que houve maior disseminação sobre o assunto (DOLABELA, 2008; DORNELAS, 2008; HENRIQUE, 2008; LAUTENSCHLÄGER, 2011; RIBEIRO, 2018; BOSCO, 2019; HILL, 2019).

O objetivo da aprendizagem empreendedora é formar profissionais que contribuam com o desenvolvimento econômico, com a geração de renda e emprego para a sociedade, e



para a prosperidade do país, como afirmam Zampier (2011), Rocha (2014a), Veiga (2017) e Ribeiro (2018), por meio de sua prática e de outros, com base em fatores históricos, socioculturais e éticos, de forma cooperativa é recente. De acordo com Veiga (2017), Lin (2018) e Ribeiro (2018), credita-se que essa recenticidade do ensino do empreendedorismo em conjunto com o tipo de perfil do empreendedor e a inovação, promove e desperta o interesse pelo estudo dessa área no Brasil.

Com o entendimento do objetivo, se obtém a definição da aprendizagem empreendedora, a qual consiste no conjunto dinâmico de conhecimentos funcionais, que proporcionam a interação social que inicia, organiza e administra experiências e oportunidades, transformando-as em empreendimentos. Esse conjunto de conhecimentos é composto, em grande parte, por rotinas e hábitos praticados pelos indivíduos nas organizações, visando à melhoria contínua. Trata-se de um fenômeno complexo e, ao mesmo tempo, dinâmico, que exige uma visão específica e sistêmica do processo organizacional (FERREIRA, 2003; HENRIQUE, 2008; ZAMPIER, 2011).

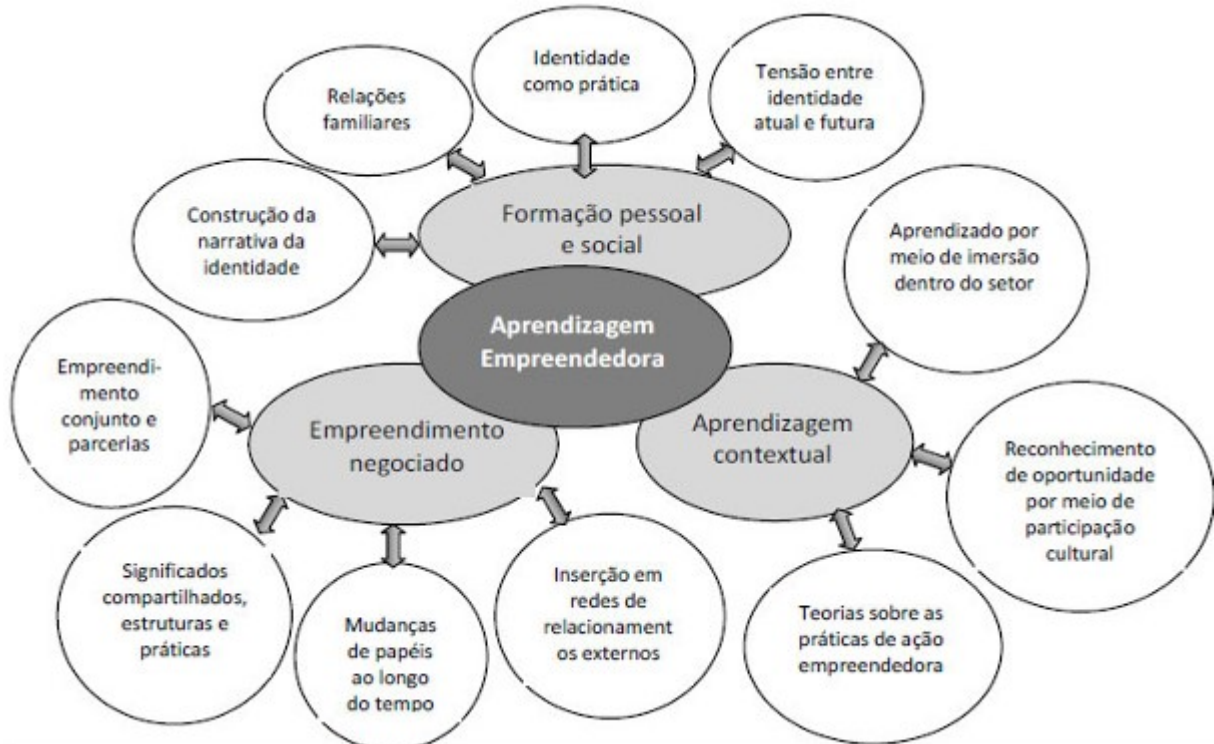
O conhecimento contribui para que o sujeito desenvolva e amplie suas competências – conhecimentos, habilidade e atitudes, obtendo maior produtividade e efetividade, tanto pessoal como profissional. Neste último âmbito, gera um diferencial competitivo no mercado de trabalho, denominado de capital humano. Contudo, esse capital não é tão somente alimentado pela educação formal e conhecimento explícito, mas também pelas experiências, práticas de aprendizagem e cursos de formação, que compõem o universo da educação informal. Esta mescla de obtenção de conhecimento contribui para a disseminação do mesmo, e para a ampliação dos saberes coletivos, os quais enriquecem a prática profissional (DORNELAS, 2008; FONTENELE, 2011; ALBUQUERQUE, 2016).

Destarte, entende-se por inovação, fazer de uma nova maneira algo que já existe, podendo ser esse ‘algo’ uma forma de pensar, um processo, um resultado e até um desenvolvimento. Tomando por base esse último, trata-se de um processo multifacetado, cujo impacto é diversificado e coletivo, levando tanto ao crescimento econômico, como também do indivíduo como ser humano, pois além de transformá-lo em um sujeito consciente de suas necessidades, também o leva a buscar melhorias que fazem parte do seu contexto social, fazendo com que se sinta capaz de se tornar dono de seu próprio trabalho: um empreendedor. Assim, refletindo sobre a inovação no ensino de empreendedorismo, pode-se dizer que ela está diretamente ligada à busca por novas ideias de negócios (KAHN, 2018; JIMENÉZ E ZHENG, 2018; ASEMOKHA 2019).

Para tanto, a adoção de metodologias de ensino diferenciadas está relacionada a três fatores, conforme apontado por Ribeiro (2018): cognitivo – conhecimentos prévios ligados aos novos; habilidades – ligado ao domínio técnico; e, afetivo – com relação aos valores individuais. Assim, o ensino do empreendedorismo também traz uma ligação com a aprendizagem por meio de experiências quando da construção de novos empreendimentos.

Quanto ao ensino empreendedor, é possível observar na figura do mapa conceitual sobre esse tipo de ensino, três vertentes: 1) formação pessoal e social, onde o foco é o aprendiz e sua história; 2) aprendizagem contextual, com foco no histórico e a conceituação; 3) empreendimento negociado, focado na prática de se fazer. Para tanto, os recursos e métodos pedagógicos utilizados variam desde a aula expositiva até visitas técnicas e projetos, para que o acesso ao conhecimento seja variado e dinâmico. (LAUTENSCHLÄGER, 2011; ZAMPIER, 2011; ROCHA, 2014a).

Figura 11 – Mapa mental sobre Aprendizagem Empreendedora



Fonte: Zampier (2011)

Complementando o mapa mental sobre a Aprendizagem Empreendedora, Zampier (2011) afirma que há três enfoques para o processo de aprendizagem: experiencial – prático e reflexivo; cognitivo – mental, com aquisição, estoque e uso de conhecimento em longo prazo; e, networking – rede de relacionamentos com stakeholders.

Desta maneira, a formação empreendedora visa mesclar conhecimentos, habilidades e atitudes, tanto do aprendiz como do processo de ensino-aprendizagem, ambos voltados para a persistência, criatividade, identificação de oportunidades, planejamento, relacionamento interpessoal, inovação. Elementos estes mediados por tecnologias de informação e comunicação – TIC, das quais se sobressaem o ambiente virtual de aprendizagem – AVA e as metodologias ativas, onde a aprendizagem autônoma e contínua é incentivada com vistas ao desenvolvimento de competências empreendedoras (LASTRA, 2012; ROCHA, 2014a).

Fato que proporciona a flexibilidade na aprendizagem por meio de simulações de definição, estruturação, criação e desenvolvimento de negócios, que contribuem para o aprimoramento da tomada de decisão sob pressão, interação entre pares, solução de problemas, autoconhecimento. Além da flexibilização na aprendizagem, a avaliação também se torna diferenciada, por meio de feiras e prototipagens de negócios (FERREIRA, 2003; HENRIQUE, 2008; LAUTENSCHLÄGER, 2011; ROCHA, 2014a).

Sendo assim, são duas as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de competências profissionais no ensino de empreendedorismo, por meio de negócios inovadores (MARTIN, 2018; BOSCO, 2019). A primeira, trata-se do Plano de Negócios que é uma ferramenta documental que permite descrever os principais passos para implementar um negócio, além de ser uma apresentação estruturada diante de instituições financeiras, possíveis investidores e sócios (SEBRAE, 2017). A segunda trata do modelo de negócios que é uma ferramenta visual que consiste na descrição lógica da ideia, desenvolvimento e oferta de produto/serviço que determinam como o sujeito pode organizar seus negócios, tanto para si como para suas partes interessadas, como clientes, fornecedores, sócios e parceiros (ASEMOKHA, 2019).

Portanto, cada vez que o aprendiz tem a possibilidade de contato com o conhecimento em diversas formas, seja por meio de práticas formais, como cursos; ou informais, como experiências pessoais, suas competências ampliam-se e multiplicam-se, alargando suas expectativas para uma vida profissional que dignifique sua vida pessoal (ZAMPIER, 2011; ALBUQUERQUE, 2016).

## 2.2 APRENDER A FAZER: COMPETÊNCIAS

O termo tem sua origem no latim *competentia* = ‘proporção simetria e *competere*’, que, por sua vez, significa ‘concorrer com o outro’, onde *com* = ‘junto’ e *petere* = ‘disputar,

procurar, inquirir'. Era utilizado para designar as lutas da Idade Média, e se restringia ao Direito, pois denotava a ideia de se estar preparado para a disputa, de possuir legitimidade e autoridade para tratar e julgar problemas. Porém, no séc.XVIII, seu significado ampliou-se, e passou a designar o indivíduo que, respaldado por sua experiência e conhecimento, podia emitir opinião sobre determinado tema.

Atualmente, competências é o termo que designa o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) adquiridos pelo indivíduo durante sua vida, cujo foco é a demonstração prática da aprendizagem por meio de resultados. Esses resultados, além de provocarem uma reflexão sobre o agir pessoal e profissional, também estimulam a continuidade da aprendizagem, da mudança social e do desenvolvimento da cidadania. Uma vez que abrangem tanto a seara política, onde a instrução se faz necessária para a construção da ordem e da democracia; como a econômica, onde o capital humano é um recurso valioso para a gestão do conhecimento e da inteligência competitiva (PERRENOUD, 2001; BRANDÃO, 2009; BEHAR, 2013).

Para além da designação CHA, apresentam-se definições e seus respectivos autores, que se destacam no aporte teórico levantado.

Quadro 2 – Definições de competências (continua)

ANO	AUTOR	DEFINIÇÃO
1953	Touraine	Competências tratam-se da qualificação social.
1959	White	Competências é o termo que descreve características de personalidade associadas ao desempenho superior e alta motivação dos indivíduos. Portanto, a relação entre competências cognitivas e tendências sobre ações motivacionais, está ligada à integração efetiva do indivíduo com o ambiente, contudo não se trata somente da capacidade passível de ser realizada.
1973	McClelland	Competências podem ser entendidas como características subjacentes a uma pessoa que obtém um desempenho superior na realização de uma tarefa.
1992	Nóvoa	Competências são ligações entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária do sujeito. Trata-se do pessoal somado ao coletivo, integrado à cultura de um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho.
1995	Le Boterf	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. Competências são compostas por funções individuais e coletivas, de interdependências entre elas, sendo que as competências individuais fornecem sustentação às competências coletivas, especialmente àquelas desenvolvidas por uma equipe ou uma rede profissional.
1996	Parry	Competências são agrupamentos de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afetam parte considerável da atividade de alguém, relacionadas com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que podem ser melhorados por meio de treinamento e desenvolvimento.
1997	Isambert-Jamati	Competências são formas de qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

1997	Kochanski	Competências tratam de uma abordagem que reduz a complexidade e aumentam a capacitação individual e organizacional. Elas condensam as competências essenciais que orientarão a complexa teia de papéis, responsabilidades, metas, habilidades, conhecimentos e capacidades que determinam a atuação eficaz do funcionário.
1997	Levy-Leboyer	Competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação.
1997	Tanguy e Ropé	Competência é a capacidade para se resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada por meio de resultados.
1997	Stroobants	Competências são conjuntos de saberes, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis.
1998	Machado	O termo competência é utilizado para designar a idoneidade e o poder de uma instância para decidir ou julgar um fato e o direito das pessoas de exercer uma dada atividade profissional.
1998	Manfredi	Competências consistem em avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades oriundas das novas exigências de situações concretas de trabalho, dos novos modelos de produção e gerenciamento, substituindo assim, a concepção de qualificação, a qual era presa aos postos de trabalho e suas respectivas classificações profissionais.
1998	Prahalad e Hamel	As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia.
1998	Wittorski	Competências são compostas por duas categorias: competências individuais e coletivas, isto em função da situação na qual a competência é reconhecida socialmente. Uma competência pode ser produzida pelo indivíduo ou pelo coletivo, considerando a mobilização da ação de determinados saberes, combinados de modo específico, em função de como se percebe e se constrói o “ator” da situação.
1999	Durand	Competências são conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos.
2000	Goergen	Competência é saber lidar com o provisório, o erro, a ilusão, a rejunção(?), a comunicação, as sensações e a ecologia.
2001	Perrenoud	Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.
2001	Araújo	Competências caracterizam-se como a capacidade profissional de um indivíduo, determinando o que ele pode fazer, independentemente da situação ou da circunstância. Competências, assim, são as características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho médio ou pobre. Enfim, é a capacidade de mobilizar recursos, como capacidades cognitivas, afetos, desejos enquanto saberes, conceitos, posturas, atitudes; comportamentos e conhecimentos disponíveis e articulá-los aos pontos críticos identificados, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação.
2001	Depresbiteris	Competência é uma variedade de atributos como capacidades, aptidões, qualificações que são adequados e esperados à execução de determinadas atividades profissionais.
2001	Santos	Competência não são apenas conhecimentos e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer).
2003	Zarafian	Competência é a tomada de iniciativa pelo indivíduo, ao assumir responsabilidades sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais. Trata-se de uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso.
2004	Fleury & Fleury	Competência é saber agir responsável e reconhecidamente, o que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
2006	Flink e Vanalle	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de McClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas.

2007	Jardim	A competência é a capacidade que cada sujeito tem para operacionalizar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades numa situação concreta, de modo a ser bem sucedido.
2008	Dutra	Competências são conjuntos de conceitos de “entrega”, “complexidade”, “agregação de valor” e “espaço ocupacional”. Onde “entrega” é o que o indivíduo voluntariamente faz pela empresa, de forma perene, dentro de determinado nível de complexidade. A “complexidade” é o nível de exigência posto ao indivíduo nas ações e funções requeridas. Já a “agregação de valor” é a geração de resultados diferenciados frente a parâmetros estabelecidos. E o “espaço ocupacional” é o assumir responsabilidades em um mesmo nível de complexidade.
2008	Lourenço	Competências são atividades ou tarefas que incluem em sua estrutura atitudes, valores, conhecimentos e destrezas que, de forma interrelacionada, tornam possível a ação.
2008	Martins	Competências são conjuntos de características sociais, pessoais e profissionais, com uma aposta decisiva na consolidação da orientação vocacional e dotação de ferramentas para a vida profissional ativa, empreendedora. Permite desenvolver competências de inovação, autonomia, criatividade, espírito de iniciativa e organização, entre outras, favorecendo o acesso ao emprego.
2009	Brandão	Competências são combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidade e atitudes expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional que agregam valor às pessoas e organizações.
2009	Munck	Competências tratam do conjunto de características responsáveis por desempenhos individuais diferenciados.
2010	Tohmatsu	Competências são junções dos conceitos de conhecimento, habilidade e atitude, articulados para atingir níveis de aplicação que variam de iniciação, passando por desenvolvimento e aplicação até atingir a excelência na produção de serviços ou produtos, onde os resultados são aferidos por uma lista de evidências, pois partem do pressuposto de que as competências se manifestam por resultados observáveis relacionados ao trabalho.
2012	Aguiar	Competências são conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes que influenciam os resultados apresentados por um indivíduo.
2015	Marinho-Araújo	Competências tratam de aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar de recursos, articulados a habilidades, saberes, conhecimentos e outras características pertinentes. Portanto, quanto mais as ações humanas exigem o aprofundamento ou a organização de conhecimentos, mais tempo se necessita para o desenvolvimento de competências.
2017	SEBRAE	Competências são conjuntos de conhecimento, habilidade e atitude, com vistas à condução de um negócio, a partir de competências técnicas, estratégicas e comportamentais.

Fonte: autoria própria

Entende-se por competências, um arquivo de recursos, o qual é acessado pelo indivíduo em suas ações diárias. Caso um sujeito, numa situação específica, necessite de determinado tipo de recurso e não o possua, sentirá a necessidade de adquiri-lo e, assim, buscará meios para isto. Esta apropriação de novas competências pode ser denominada de aprimoramento ou avanço, e se dá por meio do processo de aprendizagem, constituído por aquisição, retenção, generalização e transferências de dados, informações e conhecimentos. Já a comprovação da retenção da nova competência, é verificada pelo desempenho individual apresentado novamente no ambiente onde houve a requisição anterior do recurso. É neste

novo momento que acontece a entrega da competência solicitada e aprendida, e a este processo avaliativo denomina-se *follow up* ou efetivação.

Tudo isso é verificável na figura das fases do processo de aprendizagem (FLEURY, 2004; COELHO JÚNIOR, 2011).

Figura 12 – Fases do processo de aprendizagem



Fonte: adaptado de Coelho Júnior (2011)

A partir das fases do processo de aprendizagem é possível visualizar a aprendizagem como competência, o conteúdo como recurso e a união deles como estratégia para a vida do sujeito nos âmbitos cultural, social, político e econômico. Todavia, é o desenvolvimento que liga a aprendizagem aos seus objetivos, tendo como características: ‘o quê, por que e para quê’ as pessoas aprendem, ‘como’ compreendem e ‘aplicam’ o apreendido. A aprendizagem como competência é entendida pela psicologia como um processo de mudança na mente e no comportamento do sujeito (MUNCK, 2009; NOBRE, 2011; ZAMPIER, 2011).

E os processos de aprendizado organizacional, tanto internos (a partir de ações do setor de Recursos Humanos, como treinamento, compartilhamento de conhecimento e planejamento) quanto externos (interação com clientes e fornecedores, parcerias com outras empresas), pressupõem o envolvimento de competências organizacionais e individuais aos acontecimentos sociais e coletivos que ocorrem através da participação conjunta de indivíduos e suas empresas na busca de soluções para problemas complexos (BATAGLIA, 2011).

A educação por competências é uma concepção teórica que aborda a formação integral do indivíduo por meio do desenvolvimento de competências, ou seja, de

conhecimentos, habilidades e atitudes. Ela surge da necessidade de uma alternativa a modelos formativos, que priorizam o saber teórico sobre o prático... Ressalta a abordagem aplicável do saber, pois parte-se do princípio de que o indivíduo só encontra sentido para um determinado conhecimento quando é capaz de utilizá-lo... no âmbito escolar, a competência “[...] deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder os problemas aos quais será exposta ao longo da vida.” ... o desenvolvimento de uma competência somente poderá ser analisado a partir da sua aplicação em situações da vida real. Neste sentido, a escola pode colaborar com dinâmicas que simulem essas situações, possibilitando ao aluno um ensaio a respeito do saber conhecer, saber ser e saber agir sobre o objeto de estudo... até o seu desempenho profissional e pessoal em sociedade (BEHAR, 2013, p.247).

Enfim, competências são desenvolvidas e não aprendidas, são adquiridas por meio de um processo que une teoria e prática. Trata-se de um processo em constante conflito e interação, que cria e reprojeta a criação, contando com a contribuição de uma gama de significados que abarcam este tema.

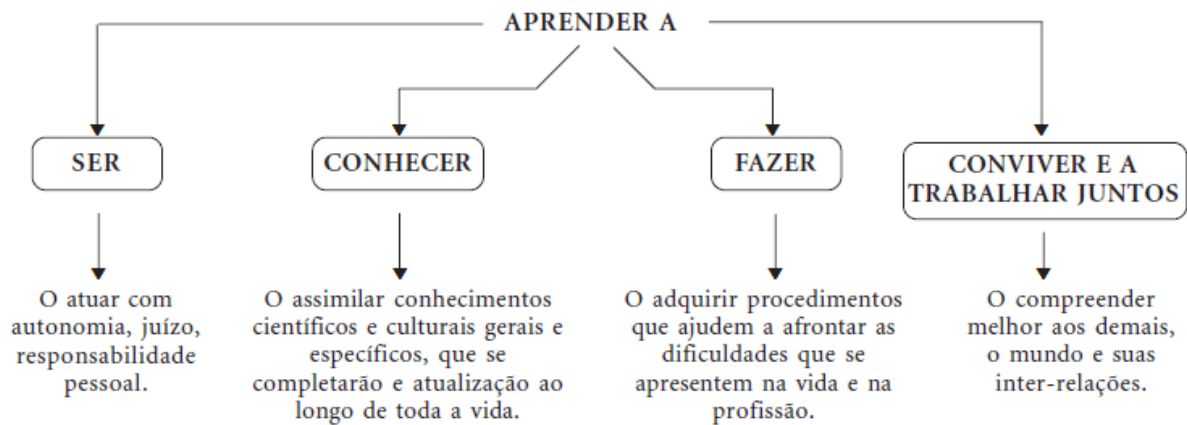
### 2.2.1 Competências Educacionais e Profissionais

Educação e trabalho sempre estiveram juntos durante a história da humanidade, principalmente nos momentos em que surge a necessidade de se reproduzir o conhecimento sobre determinados métodos, devido às exigências de novas tecnologias e novos meios de vida surgidos, como por exemplo, na Revolução Urbana, Sistema Feudal, Sistema Fabril, Renascimento e Revolução Industrial.

E a cada período evolutivo da sociedade, foi necessário adotar medidas estratégicas de aprendizagem, sobretudo nos espaços educativos não formais, como o ambiente de trabalho. Para tanto, a solução estratégica encontrada pela educação, para suprir as lacunas existentes no ambiente de trabalho e suas demandas, foi a educação por competências (RON, 2010), a qual está pautada nos quatro pilares da UNESCO (2017) para a Educação do séc. XXI, observáveis na figura dos pilares, que são: saber conhecer (conhecimentos), saber fazer (habilidades), saber ser e saber conviver (atitudes).



Figura 13 – Pilares para a Educação do séc.XXI



Fonte: UNESCO (2017)

Corroborando com os pilares da UNESCO (2017) para a educação, Moretti (2010) afirma ser necessário desenvolver o indivíduo para aplicar suas capacidades gerais e flexíveis em diversificadas tarefas. Faz-se necessária uma força-tarefa entre os indivíduos que compõem a sociedade, principalmente entre o campo educacional e o campo econômico, na promoção da qualificação profissional ao longo da vida, e não apenas para necessidades pontuais.

Enfim, apesar de não existir consenso do que é competência, na relação educação e trabalho, alguns conceitos se interligam como é o caso da ideia de capital humano, que exige novas práticas educativas. Ou da concepção de que são qualidades internas, externalizadas por meio das ações do indivíduo. Ou ainda, que são estruturas individuais da inteligência humana, utilizadas para construir a relação entre o que já se sabe e o que deve ser aprendido, por meio do saber fazer. E, por fim, trata-se da aquisição da qualificação necessária para enfrentar um mercado de trabalho contingencial, onde se faz necessário saber quando e quais atributos individuais mobilizar diante de situações laborativas (MORETTI, 2010; BEHAR, 2013).

Assim os saberes construídos a partir dos relacionamentos interpessoais do indivíduo contribuem para: sua formação profissional, o desenvolvimento de suas competências, a efetividade do seu trabalho. Desta forma, o trabalhador necessita fazer a ligação entre sua Educação Básica, sua Educação Profissional e sua Educação Social para demonstrar um desempenho satisfatório no seu ambiente de trabalho. Formas de educação estas que, através de inferências, podem ser relacionadas, respectivamente, com conhecimentos (C), habilidades (H) e atitudes (A). Três elementos que juntos compõem a ferramenta CHA, cerne da Gestão por Competências, que são utilizados crescentemente pelo mercado de trabalho na busca de profissionais que possuam em seu perfil, a formação, habilidades e atitudes necessárias para

ocupar cargos previamente descritos. E, quanto menos *gap's* de competências ou lacunas o trabalhador apresentar, provavelmente maior será sua empregabilidade (MANFREDI, 1998; ANTONELLO, 2007; BRANDÃO, 2009; ARNS, 2012; LIMA, 2017).

A concepção que prevalece nos discursos oficiais, por meio da legislação educacional, é que competências são características individuais de inteligência, que permitem ao sujeito adquirir aptidões para perceber e superar as adversidades do ambiente onde está inserido. Contudo, diante da carência de projetos sociais que proporcionem empregabilidade ao trabalhador, nota-se a transferência da responsabilidade governamental e societária, de acesso ao desenvolvimento de competências, para o trabalhador, criando um sentimento de culpa no indivíduo quando esse fracassa profissionalmente (SAVIANI, 2007; MORETTI, 2010; DELUIZ, 2014; LIMA, 2014).

A aprendizagem como competência para a psicologia, segundo Nobre (2011, p.421),

pode ser entendida como o processo de realizar mudanças na mente e no comportamento de indivíduos, incluindo alterações de perspectivas, valores, habilidades e conhecimento, por meio de experiências, influências ambientais, atividades cognitivas e emocionais.

No entanto, somente a partir do século passado que o termo competências passou a ser também utilizado no ambiente educacional, mais precisamente na educação profissional. O teórico Perrenoud (2001), que advém da linha de Piaget, considera que a possibilidade inclusiva, a formação holística e o desenvolvimento ininterrupto contido na ideia de competências podem ser encarados como um método construtivista.

Também como uma alternativa educacional diante de um cenário complexo, impregnado de mudanças frequentes e novas descobertas tecnológicas, espaço onde a aprendizagem se dá por meio de um processo que transforma a realidade informativa do ambiente em conhecimento concreto na representação simbólica do mesmo. A contribuição pode ser ampla, desde etapas até modalidades diversas de ensino (BEHAR, 2013; LIMA, 2017).

Sendo assim, outra forma de análise da formação focada em competências, diz respeito ao construtivismo de Piaget, que propõe a construção do conhecimento baseada na relação entre o meio, o objeto e sujeito psicológico. Este conjunto de relações torna-se único na medida em que recebe as contribuições pessoais do indivíduo, como conhecimentos, ações, sentimentos e comportamentos, acontecendo assim o ensino que faz uso de métodos pertinentes na articulação e mobilização dos saberes (MORETTI, 2010; SILVA, 2011).

De acordo com Lima (2017, p.423),

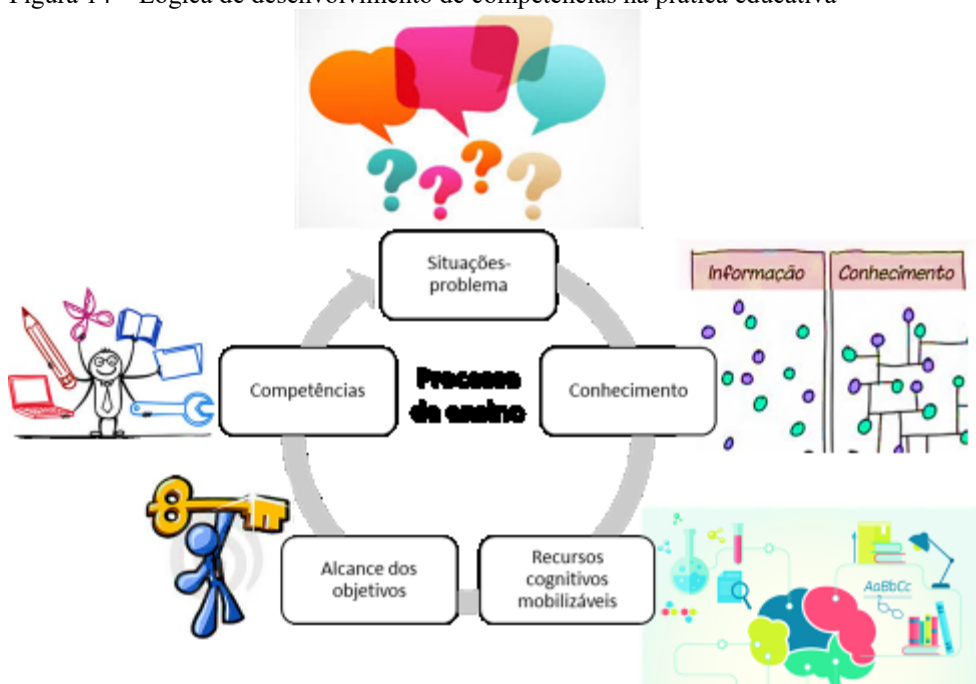
na educação, o construtivismo utilizou elementos da teoria genética de Jean Piaget (1896 - 1980), da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), da formação integral de Henri Wallon (1879-1962) e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) para conceituar a “aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e o ensino como um apoio a esse processo de construção (SALVADOR, 2000, p.357)”. Para Salvador (2000), a concepção construtivista integra princípios explicativos sobre a natureza social e a função socializadora da escola, o papel do professor e dos conteúdos e, ainda, sobre os processos de construção, modificação e reorganização dos esquemas e significados do conhecimento. Essa concepção tem sido importante referencial no deslocamento da formação profissionalizante ou tecnocientífica para uma educação transformadora da realidade.

Desta feita, há de se pensar no desenvolvimento coletivo e cooperativo das competências, e não mais individualista, pois se o foco é o sujeito como um todo, também há de se pensar em todas as áreas da vida: profissional, pessoal, emocional, espiritual, social, cultural. Fora que, a sociedade do séc. XXI não está mais caracterizada por relações individuais, e sim em rede, principalmente com relação às tecnologias, cada vez mais interativas.

No quesito competências profissionais, a ciência da Administração as estuda em diversas áreas, entre elas a área de Gestão de Pessoas, a qual está em evolução constante para acompanhar o desenvolvimento das pessoas no mercado empresarial. Em conjunto com a área de pessoal, o estudo do empreendedorismo também faz uso constante das competências, sendo ligado: à inovação de tarefas – novas atividades num processo já existente, de estrutura – novos processos num sistema já existente e de governança – novas execuções de processos e sistemas. Desta maneira, a inovação no ensino do empreendedorismo está diretamente ligada à busca por novas ideias e oportunidades de negócios (ASEMOKHA, 2019).

Isso é observável na figura da lógica de desenvolvimento de competências na prática educativa.

Figura 14 – Lógica de desenvolvimento de competências na prática educativa



Fonte: adaptado de Silva (2011)

O desenvolvimento de competências, portanto, visa capacitar o indivíduo como um todo, na articulação de saberes, aproximando a educação de sua realidade, principalmente em situações concretas de aprimoramento pessoal, inserção e melhoria profissional contínua.

As competências não podem se ensinadas, mas sim desenvolvidas ao longo da vida. Todo projeto educacional apresenta uma intencionalidade que fixa seus resultados em uma aplicação futura e que, por isso, é imprevisível. Nessa perspectiva, sempre que se enfrenta e resolve um novo problema, que emerge da prática..., este age de forma competente, pois obtém sucesso em sua ação. Agir dessa forma implica utilizar competências que talvez nunca tenham sido aprendidas como tal, mas que foram desenvolvidas ao longo da vida. Estas podem ter sido construídas de forma isolada, sem seus componentes conceituais, procedimentais e atitudinais, e na maioria dos casos, desconectados de situações reais (BEHAR, 2013, p.99)

Nesse viés, o conteúdo pode ser um dos meios pelo qual o ensino e a aprendizagem acontecem, sendo o objeto de avaliação a aquisição de competências. Avaliação esta pautada em métodos confiáveis e abrangentes, que permitam a verificação do CHA, como por exemplo, testes com situações-problemas, pesquisas e seminários. Afinal, o objetivo primordial é a formação autônoma, contextualizada e proativa, a partir da qual é o próprio aluno que seleciona, organiza e demonstra suas potencialidades. Uma vez que os recursos tecnológicos permitem cada vez mais esta autonomia, ao mesmo tempo, necessita de interação e comunicação entre os participantes da aprendizagem (RON, 2010; BEHAR, 2013).

## 2.2.2 Competências Empreendedoras

Como não poderia deixar de ser, o termo empreendedorismo surge em consonância com a Revolução Industrial no séc. XVIII. Apesar de ter sido utilizado por Marco Polo e também na Idade Média, foi o economista Richard Cantillon, em 1700, que descreveu em sua obra ‘Ensaio sobre a natureza do comércio em geral’, que tal termo trata-se da iniciativa pessoal em adquirir bens para revendê-los a outrem, buscando lucro e assumindo os mesmos riscos das companhias.

Já em 1776, Adam Smith em sua obra ‘A riqueza das nações’, descreveu o empreendedorismo como sendo a ação pessoal do indivíduo na transformação da procura em oferta. Passando para o séc. XIX, Jean-Baptiste Say, em 1803, define o termo como a transferência de recursos econômicos de setores com baixa produtividade para setores com alta produtividade. Em 1848, John Stuart Mills descreveu que se trata do indivíduo gestor de novos negócios. Mas foi no séc. XX, em 1911, que Joseph Schumpeter em sua obra ‘Teoria do desenvolvimento econômico’, traz a ideia do empreendedorismo como sendo inovação. E atualmente, séc. XXI, a definição ganha mais complexidade, onde se entende serem necessários processos, criação de valor, recursos e oportunidades para então realmente a ação ser considerada como empreendedorismo.

Assim, ao potencializar lucros, gerar emprego e o desenvolvimento econômico, o empreendedorismo traz um viés social, cultural e político, por meio de uma nova ética profissional, na qual cada indivíduo é levado a pensar, sentir e agir como se fosse proprietário da empresa, caso seja empregado. E em quanto empresário, busca desenvolver um comportamento individual voltado para oportunidades, crescimento organizacional e a formação de equipe (COSTA, 2011; ZAMPIER, 2011; LASTRA, 2012).

Na área de atuação profissional há, pois, duas vertentes que se complementam, a prática pessoal e a aprendizagem. Neste cenário é possível perceber que a prática empreendedora quebra paradigmas ao diminuir distâncias e obstáculos tanto econômico-comerciais quanto culturais, por meio da criação de novos negócios, novos postos de trabalhos, novas ocupações, novas formas de gestão intraorganizacionais. Pode-se, assim, considerar que se trata de um processo interativo e cooperativo entre a prática e a aprendizagem, que contribui para a inovação da capacitação individual e coletiva (COSTA, 2011; ZAMPIER, 2011).

Desta forma a identificação de oportunidades, o relacionamento interpessoal, a visão estratégica, o comprometimento são algumas práticas que ao longo do tempo se tornam conhecimento, contribuindo para o *know how* do profissional diante de contingências. Isto é possível porque o contexto, o plano de vida, os valores e as características pessoais do sujeito empreendedor estão intimamente relacionados à sua visão, estratégias e ações de criação de valores tangíveis e intangíveis para a sociedade como um todo (ZAMPIER, 2011; LASTRA, 2012).

Também há de se salientar que empreendedor é o sujeito e suas ações empreendedoras são organizacionais, sejam voltadas para sua própria empresa, para a empresa em que trabalha e/ou para a sociedade onde está inserido. De tal modo que as competências empreendedoras partem do perfil deste sujeito, o qual pode ser identificado por meio da abordagem behaviorista ou comportamental, da sua relação com o espaço organizacional e da inovação, risco calculado e desenvolvimento (COSTA, 2011; ROCHA, 2014a; SEBRAE, 2018).

Contudo, sabe-se que não há como designar a existência de um único tipo de empreendedor, sendo assim Dornelas (2008) aponta que existem empreendedores: natos; aprendizes; criadores de novos negócios; corporativos; sociais; por necessidade; e herdeiros. Já quanto ao perfil, Zampier (2011) afirma que este foi deveras discutido se é inato ou desenvolvido, uma vez que as principais características podem ser associadas a traços genéticos, como a disposição para correr riscos, a criatividade, a autoconfiança, a independência, a persistência, a liderança.

Deste modo, a ânsia por uma descrição fez com que diversos estudiosos se debruçassem sobre a temática, realizassem pesquisas e chegassem a conclusões similares.

Quadro 3 – Perfil empreendedor

AUTOR, ANO	CARACTERÍSTICA
Schumpeter, 1982	Impulso de lutar, sonho, vontade de conquistar, alegria de criar.
Filion, 1999	Imaginação de onde e como chegar.
Man e Lau, 2000	Arriscar, Motivação/Persistência, Criatividade, Planejamento, Adaptação. Independência, Arriscar, Mudança, Tomada de Decisão, Informações e Persistência.
Zarafian, 2001; Le Boterf, 2003; Fleury, 2004	Visão realista, delegação e treinamento para o inesperado, autonomia, agir, responsabilidade, iniciativa.
Ferreira, 2003	Autoconhecimento, aceitação do risco, proatividade, construção da mudança, autonomia em decisões, criatividade.

Morales, 2004	Persistência, networking, busca por informações, persuasão.
Dornelas, 2008	Planejar, criação de valor, assumir riscos calculados, conhecimentos, relacionamento interpessoal, liderança, organização, independência, dedicação, dinamismo, determinação, exploração de oportunidades, mostrar diferencial, tomada de decisão, visão, otimização.
Schmidt e Bohnenberger, 2009	Autorrealização, autoeficácia, detecção de oportunidades, persistência, liderança, planejamento, inovação, assumir riscos, sociabilidade.

Fonte: Zampier, 2011; Rocha, 2014a

Baseando-se em diversas pesquisas, entre as quais a de Schumpeter, Filion e Dornelas, Ruppenthal (2012), que denomina a inteligência e as competências empreendedoras como empreendedorias; desenvolveu um modelo de três etapas que consiste na criação de um novo negócio/atividade; experimentação do empreendedor e o aprendizado que ativa sua inteligência; expansão intencional de seus conhecimentos visando o sucesso do empreendimento.

Essas ideias são observáveis na figura da ativação da inteligência empreendedorial.

Figura 15 – Ativação da inteligência empreendedorial



Fonte: Ruppenthal (2012)



A figura de ativação da inteligência empreendedorial é complementada pelo quadro de competências, ações e objetivos que orientam o empreendedor (RUPPENTHAL, 2012). Ao prover um *modus operandi* de gestão claro, oportuno e coerente, o autor também contribui para a ativação da inteligência do empreendedor. Assim, este obtém a consistência necessária para solucionar os problemas que surgirem, apoiando-se em suas características pessoais positivadas por suas experiências, refletindo o sucesso obtido por meio de seu esforço pessoal.

Quadro 4 – Competências, ações e objetivos desejáveis para a aquisição de competências empreendedoras.

Competências	Ações	Objetivos
Visão adequada de si e do mundo	Buscar <i>feedback</i> Orientação profissional	Desenvolver e apurar o senso crítico Aumentar o grau de percepção assertiva Favorecer julgamentos e decisões adequados
Conhecimento do setor de atuação	Participação em cursos, feiras e eventos Leituras especializadas Experiências anteriores	Aumentar as capacidades atuais e desenvolver novas capacidades Ampliar rede de contatos Implantar melhorias
Motivação	Desenvolver a consciência da importância do que faz, para si e para seu sistema de relações	Melhorar a autoestima e o conceito de si Aumentar a autoconfiança Energização
Energia	Priorizar a realização de tarefas estimulantes e desafiadoras Cuidar da saúde	Promover alegria no trabalho Aumentar a disposição para esforços prolongados Maior disposição para participar de situações que permitam expandir a rede de contatos
Liderança	Participar de capacitações com enfoque em liderança e comunicação Leituras especializadas	Compreender o que é a liderança eficaz Adotar o estilo adequado de liderança situacional Aumentar a capacidade de persuasão
Sistema de relações	Desenvolver a capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal	Desenvolver a empatia e a capacidade de se relacionar com pessoas e grupos de pessoas Evitar dispêndio de energia Melhorar a autoestima
Inteligência empreendedor	Ampliar rede de contatos Conhecer o negócio com o qual está envolvido Desenvolver atividades que estimulem o raciocínio, a memória e os processos cognitivos	Desenvolver as habilidades intelectuais Ampliar a base de conhecimentos Desenvolver um estilo de pensar criativamente Tornar o ambiente de trabalho um local criativo Adquirir uma personalidade empreendedora Motivar-se intrinsecamente

Fonte: Ruppenthal (2012)

Já de acordo com SEBRAE (2019), o perfil empreendedor, apresentado na figura da sequência, tem como características: Associativismo, Sócios empresariais, Gestão de Pessoas, Marketing, Análise de Mercado, Busca de recursos financeiros, Análise e planejamento financeiro, Vendas, Atendimento ao cliente, Comercialização, Formação de preço, Controles financeiros, Eficiência energética, Técnicas de produção, Logística e distribuição, Normas ISO, Empreendedorismo, Desenvolvimento de equipes, Liderança, Negociação.



Figura 16 – Perfil do empreendedor brasileiro



Fonte: SEBRAE, 2019

Na figura do perfil empreendedor, fica claro que não há um único tipo e perfil empreendedor, mas que há caminhos para o seu desenvolvimento e a predominância é de pessoas que buscam por oportunidade de negócio, pois sonhavam em ter o negócio próprio. Sendo que a maioria possui o ensino médio completo, é da classe C e tem em média 39 anos. Assim sendo, pode-se conceituar competência empreendedora como um

corpo de conhecimento, área ou habilidade, qualidades pessoais ou características, atitudes ou visões, motivações ou direcionamentos que, de diferentes formas, podem contribuir para o pensamento ou ação efetiva do negócio. [...] a arte de criar e gerenciar um pequeno negócio é relacionada ao plano de vida do empreendedor, aos valores e à sua característica pessoal e isso é refletido na amplitude desta definição. [...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que viabilizam a um indivíduo imprimir sua visão, estratégias e ações na criação de valor (tangíveis ou intangíveis) para a sociedade. Assim, o conceito de competência empreendedora está mais próximo dos conceitos de competências individuais. (ZAMPIER, 2011, p.569).

Adicionalmente, tem-se o conjunto de Conhecimentos Habilidades Atitudes – CHA, que faz um profissional ser considerado competente, uma vez que utiliza esses elementos de modo funcional e em diferentes contextos. Neste caso, o indivíduo necessita apresentar, mobilizar e combinar os recursos certos para obter o resultado desejado, bem como o conjunto de regras, valores e sinais que trazem à tona o sentido de realização do seu trabalho. A aprendizagem em todos os ambientes contribui para que o sujeito desenvolva e amplie suas competências, obtendo maior produtividade e efetividade, tanto pessoal como profissional (MANFREDI, 1998; DUTRA, 2008; BRANDÃO, 2009; MARTÍN-ROJAS, 2017; LIN, 2018).

E o apenado, como indivíduo, ao realizar estas ações, pode também ser considerado um profissional competente. Todavia, se faz necessária a apresentação da principal ferramenta administrativa para o desenvolvimento do empreendimento: o Plano de Negócios. O qual, de acordo com Henrique (2008) e SEBRAE (2018), trata-se de uma ferramenta documental que permite descrever os principais passos para implementar um negócio, além de ser uma apresentação estruturada diante de instituições financeiras, possíveis investidores e sócios.

O Plano de Negócios contribui, também, para aumentar a visibilidade das ideias empreendedoras, o desenvolvimento das habilidades estratégicas, o dimensionamento de riscos, a análise e avaliação dos impactos das inovações criadas para o novo negócio, produto ou serviço. Tais experiências transformam-se em aprendizado efetivo por meio da Aprendizagem Significativa e da metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABPo (ZAMPIER, 2011; ROCHA, 2014a).

### 2.3 APRENDER A SER E A CONVIVER: APENADO

“Ser ou não ser, eis a questão” já dizia Shakespeare. Ao longo da vida, esse questionamento segue a humanidade, da mesma maneira que dezenas de outros, como ‘de onde viemos, para onde vamos’? O questionamento é inato ao homem, uma vez que tão logo responda a uma problematização, outras tantas já lhe cercam o pensamento.

Ao questionar, o sujeito busca o entendimento do quê e como é o que lhe trouxe a dúvida, a curiosidade. Os mais remotos registros de tentativa de conceituação do indivíduo remetem às escolas filosóficas da Grécia antiga, das quais se destaca Parmênides de Eléia (entre 530 a 460 a.C.) o qual diz que o ser é um todo inteiro e imutável. Assim, nasce a ideia de que o ser humano não apenas existe e habita estaticamente, mas ao contrário, pensa.

E, com este pensamento, fica perceptível que o ser é um conjunto de tudo que coexiste e está presente, onde não há um centro. Diferentemente da Antropologia, que coloca o estudo do ser enquanto homem, no centro de tudo, a Ontologia também traz a denominação de ser como a coexistência de tudo que circunda o objeto estudado, neste caso o homem. E a essa interpretação do ser humano, passa-se à hermenêutica, uma vez que não se busca apenas a conceituação, mas as interpretações desse ser.

Portanto, o conceito de ser transcende ao gênero e à espécie. Desse modo, podemos definir o conceito de ser como o mais universal, indefinível e evidente por si mesmo. O sentido de ser é um arranjo das coisas de tal sorte que elas se revelam exatamente nesse contexto. É sempre o contexto das coisas que mostra o seu significado. Nada faz sentido sozinho, o ser humano ganha o seu sentido na história. O sentido do ser está dentro da progressão temporal, nesse sentido, nós sempre progredimos e evoluímos. A clara e evidente questão do ser nos mostra a incompreensão (BEAUFRET, 1976; COTRIM, 1997; HEIDEGGER, 1997, p.02).

A área do conhecimento que contribui para o esclarecimento das incompreensões, por meio de processos revelatórios contextuais, é a fenomenologia, que segundo Heidegger (1997), “é um esforço de revelar o que está oculto”. Cujo “fenômeno é aquilo que se revela em si mesmo e o que se faz ver com uma aparência, ou seja, aquilo que se torna visível a si mesmo”.

Dessa maneira, Heidegger (1997) caracteriza a vida humana como fato e desenvolvimento da existência, onde o humano passa a existir sem saber o porquê, ao mesmo tempo em que sente a necessidade de relacionar-se com o mundo para continuar existindo. E também como a contínua destruição do eu, uma vez que para realizar-se, o humano entra em

conflito com o outro, fato que pode levá-lo a desviar-se de sua existência, contribuindo para sua ruína e ingresso na marginalidade da sua vida.

Outrossim, resta claro que o ser humano inicia o seu processo de socialização com o nascimento e apenas o encerrará com a morte. Toda e qualquer experiência vivida durante a vida se somará a outras na contínua formação do homem. É intrínseco ao processo de formação, que é contínuo e encerra-se apenas com a morte, a atividade de soma de experiências. O homem, dentro desta perspectiva, à medida que segue no caminho do envelhecer, que é posto pelo mundo natural de modo inexorável, vai colhendo experiências que necessariamente comporão o seu modo de ver a realidade e de se comportar de acordo com os valores que construiu à medida que caminha e faz percorrer, continuamente, buscando respostas no que Gadamer denominou de círculo hermenêutico. Neste plano de raciocínio, a tese ressocializadora comporta uma impossibilidade ontológica. Não há como ressocializar um indivíduo que está em contínua formação desde o nascimento, quanto muito somar às suas experiências outros elementos de convencimento que possam criar, no seu interior, o desejo de mudança e redefinição de caminhos. As experiências vivenciadas passam a compor as lembranças e ensinamentos recebidos com o tempo e, necessariamente, ainda que intuitivamente, serão consideradas para a formação do próximo padrão de comportamento, a partir do reconhecimento das ideias pré-concebidas na formulação de novos conceitos, proposta por Habermas como ponto de partida do círculo hermenêutico. E não será a condição de pessoa encarcerada que retirará legitimidade a seu discurso. O que, fundamentalmente, confere legitimidade ao discurso humano é sua realidade existencial criadora de pretensões. O fato de viver impõe o reconhecimento da transcendência humana e seu direito inalienável à alteridade, à preservação das subjetividades como condição para o enriquecimento do meio social plural e democrático (GONZAGA, 2015, p.38-39).

Portanto, a condição humana é ser no mundo onde a relação entre situação e realidade alterna-se em seu interior, promovendo a transcendência – que são as capacidades de relacionamento e projeção para com o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo. Ao compreender a realidade, o ser humano pode transformar o desvio de sua existência em cultura, tirá-lo da marginalidade e promover sua interação relacional, para que ele seja mais (BEAUFRET, 1976; COTRIM, 1997; HEIDEGGER, 1997; FREIRE, 2015).

Para Nietzsche, o ser humano é um indivíduo pessoa que não pode ser entendido em separado de seus valores e objetivos, cuja constituição se fez ao longo de sua história social prévia e atual. Contudo, essa constituição necessita da contradição individual interna para desenvolver-se. Ao assimilar interesses e necessidades, o indivíduo os transforma em experiências e julgamentos, os quais poderá fazer uso quando romper suas relações sociais e precisar reiniciá-las. Assim ele conseguirá se readequar como um ser autônomo, que possui consistência para tal (SIEMENS, 2016).

Neste sentido, Nietzsche afirma que o indivíduo é formado pela sociedade e, como tal, suas ações e capacidades racional e afetiva derivam desta. Logo, para que o indivíduo detenha uma postura individual própria, se faz necessário o uso de uma moral radicalmente

individual, onde as relações construídas e mantidas só o são de acordo como o que se entende ser necessário para a sua existência única como pessoa, necessidades internas individuais que são supridas na sociedade (ELIAS, 1994; HUSS, 2011; SIEMENS, 2016).

De certo modo é a realidade da existência humana, com suas exigências, necessidades e desejos que traz o reconhecimento de sua transcendência e de sua singularidade intransferível, condições subjetivas para a diferenciação dos meios sociais democráticos. Assim, as características pessoais, que são o diferencial diante dos demais indivíduos da sociedade, são compostas pelo conjunto da individualização, da historicidade e das redes interdependentes. Desta maneira, códigos de conduta e comportamentos são fomentados pela sociedade e pelos indivíduos que dela fazem parte, evidenciando a dinamicidade processual aí existente, a qual é responsável pelas mudanças individuais inconscientes. Fato este que demonstra o quanto o ser humano, indivíduo pessoa, é influenciado por si e pelo meio em que habita, tanto o anterior como o atual (ELIAS, 1994; GONZAGA, 2015).

A este meio habitado pelos indivíduos coletivamente, costuma-se designar grupo ou classe, os quais mantêm inter-relacionamentos de negócios, trabalho, religioso, lazer, afetivo. São comunidades que trazem consigo especificidades da sua realidade, e o cumprimento das regras ali existentes funciona como uma identificação social de pertença, mais uma evidência de que o indivíduo e a sociedade não são dois elementos distintos e sim correlacionados (ELIAS, 1994; ELIAS, 2000 HUSS, 2011; SIEMENS, 2016; MARTIN, 2018; BOSCO, 2019).

A quebra sistemática ou não dessas regras nas relações sociais contribui para a criação de barreiras, o que permite que as relações de poder subjacentes passem a adotar um claro imperialismo de um grupo sobre o outro, seja por questão econômica, histórica, política, educacional, afetiva, de valor, de aparência física. Fato este que cria dois grupos opostos: incluídos e excluídos. Sendo que a exclusão pode variar em modo e grau, pode ser total ou parcial, mais forte ou mais fraca, sendo também recíproca (p.208). E por mais que existam tantos contextos diferentes, a relação ‘dominante-dominado’ está sempre presente, bem como a sua estigmatização (ELIAS, 2000).

Um dos instrumentos utilizados na estigmatização é a violência, a qual pode ser entendida como o dano físico real, o qual foi tentado ou ameaçado, de livre e espontânea vontade contra o outro, sem seu consentimento. Sendo que o sistema legal corrobora com a definição uma vez que considera o cometimento de violência como uma escolha pessoal.

Juntamente com a violência está a maldade, que Freud definiu como sendo a vingança do indivíduo contra a sociedade, devido às restrições por ela impostas a ele. Trata-se de um ajuste imaturo e precário à civilidade, que tem no conflito entre os instintos humanos e a sua cultura nascente (HUSS, 2011).

A estigmatização é tão antiga e profunda que não se encontra uma sociedade que não a possua. Ela se dá no contato entre os grupos sociais, que passa a ser entendido como ‘nós’ e ‘eles’ na referência da fala e, também, considerado desagradável, constrangedor, perigoso, despertando o ódio, a raiva, a repulsa, a hostilidade, a indiferença do grupo incluído com relação ao excluído. A forma, então, que os excluídos geralmente encontram para se fazerem ‘vistos e ouvidos’, para reagirem à frieza, agressão, preconceito e discriminação a que são submetidos pelos incluídos, e poderem sentir sua autoestima elevada e seu ressentimento diminuído, acaba por se traduzir em vandalismo, delinquência, violência, transgressão legal (ELIAS, 2000).

Cabe ressaltar que conflitos, como esse retratado entre incluídos e excluídos, não surgem devido às más intenções de um ou de outro, mas da especificidade da constituição de cada grupo, bem como da crença intrínseca e enraizada que o ser humano tem que para algo ou alguém ser ‘o melhor’ deve, necessariamente, existir o oposto. Então,

embora os juízos de valor gerais e abstratos – dos quais a atual forma de juízos morais constitui um exemplo – possam satisfazer nossa consciência, eles são de pouca serventia para nortear ações que tenham uma perspectiva de longo prazo. Resta-nos apenas esperar agir de maneira mais adequada, com a ajuda de um conhecimento factual imensamente aprimorado sobre a sociedade. Sem tal conhecimento, não apenas é difícil dizer quais ações tenderão a ser “boas” em longo prazo e quais se mostrarão “ruins”, como também é possível que, para remediar o que é avaliado como “ruim”, tomem-se providências que o tornem ainda pior (ELIAS, 2000, p.193)

Por mais difícil que seja a classificação de bem e mal, mesmo assim a regulação dos grupos sociais sempre está a fazê-lo por meio da restrição, devido à limitação causada por conta do arranjo formado pelos indivíduos entre si, sejam incluídos ou excluídos. Sendo que a liberdade total é a principal característica tolhida. Desta maneira, o indivíduo passa a ter a sensação da liberdade, mas não a liberdade em si. Então, o medo de perder essa ‘liberdade’ faz com que surja o poder coercitivo do grupo sobre os indivíduos que a ele pertencem, bem como sobre os demais indivíduos que formam a sociedade. Para tanto, formam-se grupos minoritários que representam a vontade da maioria e que têm, geralmente, a chancela para a utilização do poder coercitivo no cumprimento do costume, da ordem e da lei, por meio de dispositivos adequados para tal (ELIAS, 2000).

A mais elementar e explícita prática do poder coercitivo é a prisão, local para onde são encaminhados os indivíduos que infringem regras e vitimizam outro indivíduo, seja no sentido patrimonial ou pessoal. A prisão possui estratégias vividas por todos para garantir a permanência imputada, mas que no fundo não são de ninguém, uma vez que não se trata de local definitivo de habitar e sim transitório. Assim sendo, a função projetada da prisão era ser um instrumento de transformação do indivíduo infrator em pessoa honesta (ELIAS, 2000; FOUCAULT, 2010).

A prática demonstrou-se totalmente antagônica ao projeto prisional, ficando a imagem de que esta instituição não passa de um depósito de criminosos, onde a transformação acontece no sentido inverso. Onde o indivíduo preso torna-se mais criminoso do que era, pois passa a conviver com outros indivíduos com transgressões diferenciadas da sua e, portanto, acaba por ter acesso a uma gama maior de artifícios ilegais. É neste ambiente que indivíduos que nunca teriam se encontrado acabam por coabitar em longos períodos temporais, tendo que cumprir as decisões e os regulamentos de funcionamento da instituição em que se encontram (GARRIGOU, 2001; FOUCAULT, 2010).

Como se esperar que num ambiente de confinamento, presente o estigma da marginalidade, longe da família e amigos, poderia o apenado ser moldado a tornar-se algo que ele nunca foi? Certamente a resposta não virá através de práticas unilaterais, lançadas ao arrepio das impressões e aspirações da pessoa mantida presa. A mudança comportamental sustentável é aquela movida pelo convencimento, onde a própria pessoa delibera seguir um novo caminho, em detrimento da mudança de comportamento imposta por forças externas a sua compreensão de mundo. (GONZAGA, 2015, p.38).

Foi a partir da percepção econômica, que vigiar seria mais efetivo do que punir, que se inicia lentamente no séc. XVIII e XIX um novo exercício de poder, que culmina no séc. XX com o entendimento de que o indivíduo criminoso só o é porque seu caráter, seu psiquismo, sua educação, seu inconsciente, sua necessidade, não está de acordo com os demais membros da sociedade e, para que volte a ser, precisa ser submetido aos métodos e tecnologias concentrados na prisão. Já no séc. XXI, o indivíduo criminoso pode-se dizer que é o ser que, por fatores biológicos, sociais ou psicológicos, violou uma norma jurídica – Lei, que tutela um bem. Quanto ao grupo comumente denominado criminoso, sua composição é muito heterogênea. Nele estão contidos indivíduos não violentos, que estão presos por crimes sem atentado à vida, como furto, destruição de patrimônio, peculato e, indivíduos violentos, que cometeram violência doméstica, violência sexual, abuso de substâncias ilícitas, roubo, homicídio, latrocínio (XAVIER, 2008; FOUCAULT, 2010; HUSS, 2011).

Com relação à pena, essa também teve sua relação causal modificada nos três últimos séculos. Passou da ideia de vingança para de reforma, onde a pena tem a finalidade de transformar o indivíduo naquilo que ele é e não mais em puni-lo pelo ato realizado. Desta forma, os vereditos passaram da conotação punitiva para a transformativa, uma vez que o delito passou a ser considerado como parte da reação social. Contudo, sabe-se que o principal instrumento para o cumprimento do veredito, a prisão, não o cumpre (XAVIER, 2008; FOUCAULT, 2010).

Deste modo, as

armadilhas sociais, e coerções sociais em geral, talvez necessitem de uma investigação mais completa e mais profunda do que as feitas até hoje. O conhecimento sobre sociedades humanas ainda não alcançou um ponto no qual se veja inequivocamente que problemas de liberdade e problemas de poder encontram-se em estreita conexão. Até agora, tem sido pouco aceito que o trabalho dos sociólogos seja inútil caso seus resultados não sejam referidos ao estágio no desenvolvimento social da organização da violência física (ELIAS, 2000, p.205)

Infere-se que, para então se obter o sucesso esperado na execução penal, há de se criar objetivos reais de reinserção que visem à implementação qualitativa da sentença condenatória, bem como provisionem ajustes a situações tipicamente humanas. Desta feita, a execução será mais assertiva, principalmente com relação à mudança do comportamento que outrora não fora aceito socialmente. Com esta nova visão, tal alteração poderá ser materializada através de procedimentos que conduzam a possíveis comportamentos, ditos corretos por essa mesma sociedade (GONZAGA, 2015).

E na ânsia por aprofundar as questões sobre o ser, a sociedade, a violência e a punição, vão-se construindo estereótipos, quase sempre baseados em experiências e no meio onde existem, vivem, habitam. Nessa construção, muitas formas e *re*-formas acontecem. Construção essa estudada pelas mais variadas áreas da Ciência, como Geografia, Antropologia, Sociologia, Ontologia, Filosofia, Psicologia. E, dessas, surgem mais ramificações, onde se percebe o entrelaçar do conhecimento, fato que demonstra que a vida é inter e multidisciplinar, e não simplesmente um único viés, um único olhar. Entretanto, como todo ser que se preza, há sempre uma tendência seguida, como na construção estereotipada, idealizada, sonhada, estudada.

Gonzaga (2015), apoiado em Adorno, salienta que nenhum indivíduo tem o direito de modelar o outro a seu modo e a partir somente de sua vivência. Nem tampouco de realizar uma mera transmissão de conhecimentos vazios e sem sentido, mas ao contrário, que a



tentativa de despertar a produção de uma verdadeira consciência, aí sim, é válida. O autor ainda afirma que uma busca coletiva das bases comportamentais compatíveis com o esperado para a vida em sociedade, tornaria mais assertiva a alteração comportamental do indivíduo que fora apenado. Esta mudança de paradigma, onde todos seriam corresponsáveis pelo indivíduo dissidente, “ancoraria as expectativas na medida em que passaria a gerar a previsibilidade que tranquilizaria a todos” (p.39).

Acredita-se que é por meio da educação, da socialização e do trabalho que laços de solidariedade são reconstruídos entre os indivíduos, diante da desagregação e da automatização geradas pela teia da globalização. De tal modo, quando o indivíduo procura melhorar, ampliar e/ou atualizar sua formação profissional e suas competências, é imprescindível que o método de ensino corresponda às suas expectativas (KNOWLES, 1986; OVANDO, 1993; MANFREDI, 1998; CASTELLS, 1999; MOREIRA, 2001; CAMPOS, 2011).

No séc. XXI, ainda é perceptível como o Sistema Penitenciário permanece envolto em discussões no campo das ideias, porém sem muitos avanços práticos resultantes dessas discussões. Logo, é cada vez mais emergente a necessidade da pesquisa-ação enfatizada na interdisciplinaridade presente na rotina prisional. Então, torna-se urgente a utilização da premissa de que a educação e o trabalho são fontes de ressocialização do apenado, pela qual é possível a disseminação do conhecimento científico, o que, por consequência, pode garantir um futuro melhor para o egresso.

As tendências aqui seguidas nada mais são que a tentativa de enxergar, por mais embaçada que possa ser, o apenado como ser biopsicossocial e espiritual, como todo humano o é, ou pretende ser. E, como na vida complexa e entrelaçada que pulsa em cada respiração, gesto, movimento, pensado ou não, aqui também se apresenta esse ser, sob os mais diversos ângulos, para que ao final cada qual visualize, construa seu próprio entendimento do ‘ser’.

### 2.3.1 Ambiente Prisional

O ambiente prisional é composto por dois tipos de indivíduos: punidos e punidores. Sendo que tal ambiente somente existe devido à ocorrência de atividades que trazem danos aos bens vitais de preservação do indivíduo e, conseqüentemente, ao ambiente coletivo em que este está inserido. Estas atividades são comumente denominadas de práticas criminosas, e ao serem constatadas geram a exclusão do indivíduo delituoso do seu ambiente de convívio.

Posteriormente à contenção de perdas, os danos são descritos na ordem da ocorrência dos fatos.

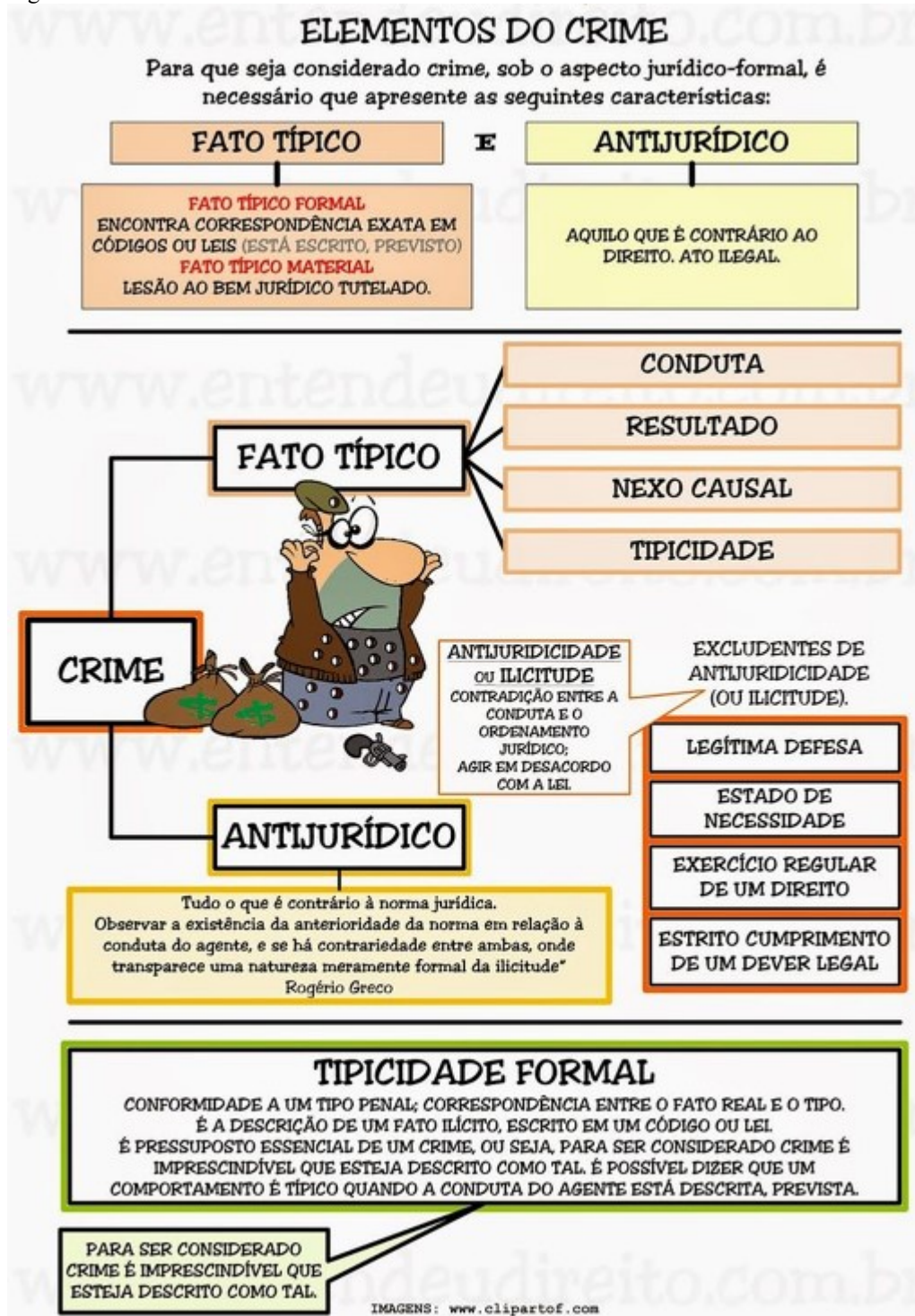
Deste modo, é possível verificar se houve a ação de uma conduta que se enquadra nos preceitos das normas incriminadoras, que existem justamente para desencorajar ações danosas e criminosas. Cabe ao Estado, por meio da condenação de ações desta natureza, aplicar o processo de exclusão de convivência social ao indivíduo, identificado e comprovado como o autor e responsável pelos danos e perdas. Sendo que seu retorno ao convívio fica atrelado a sua tomada de consciência do erro cometido, bem como a mudança de sua visão e comportamento diante da vida coletiva (ELIAS, 1994; HUSS, 2011; GONZAGA, 2015; SIEMENS, 2016; MARTIN, 2018; BOSCO, 2019).

Ao conjunto das normas incriminadoras denomina-se de Código Penal, já o processo de exclusão de convivência social geralmente está contido na legislação de execução penal. Os elementos que tornam o ato praticado em criminoso devem apresentar duas características essenciais: o fato típico e o antijurídico.

No Brasil, em específico, a legislação de execução passou a ter novo formato e a vigorar em 1985, a partir da Lei 7210/1984, mais conhecida como LEP – Lei de Execução Penal, formada por nove capítulos e 204 artigos. Diante da Lei 3274/1957, esta legislação trouxe inovações com relação à gestão carcerária, com a classificação e definição dos tipos de estabelecimentos prisionais, e a descrição das atribuições dos órgãos de execução, a atenção dispensada ao apenado no quesito de direitos e deveres e a determinação que, para cada delito exista uma sanção – pena igual para todos.

Na figura dos elementos do crime é possível entender melhor a LEP.

Figura 17 – Elementos do crime



Fonte: Lopes (2017)

Portanto, ao cometer uma transgressão/crime, o indivíduo flagrado ou denunciado primeiramente é preso e conduzido para a delegacia mais próxima ou responsável pela área onde o crime foi cometido. Após a lavratura do Inquérito Policial e deliberação por parte do juiz, o indivíduo pode ser liberado sob fiança ou ser mantido preso. Neste último caso, segue para o presídio ou cadeia, para aguardar o julgamento de seu caso. Somente após ser julgado,

condenado e ter sua pena determinada em reclusão, que o indivíduo é encaminhado para a penitenciária ou unidade prisional, para cumprimento da mesma. No Brasil, tal local possui regras e normas legais específicas e constitui-se como última instância para cumprimento de penas determinadas para regime fechado e semiaberto (BALABUCH, 2014).

Segundo Santos (org.) (2017, p.17),

podemos afirmar que 49% dos estabelecimentos prisionais no Brasil foram concebidos para o aprisionamento de presos provisórios. As demais destinações se dividem entre o regime fechado (24% das unidades), regime semiaberto (8%), regime aberto (2%), destinados a diversos tipos de regime (13%), destinados ao cumprimento de medida de segurança (2%), e aqueles destinados à realização de exames gerais e criminológicos e os patronatos<sup>18</sup>, que juntos somam menos que 1% do total de unidades.

Os tipos de regimes de pena e suas correspondentes progressões variam do regime fechado à liberdade condicional, conforme a classificação do réu em primário ou reincidente, crime comum ou hediondo, e a dosimetria da pena, como é possível observar na figura os regimes de pena e suas correspondentes progressões.

O ordenamento jurídico brasileiro prevê três tipos de regimes de cumprimento das penas privativas de liberdade, nos termos do Código Penal e da Lei de Execução Penal (LEP): o regime aberto, semiaberto e fechado. Ao proferir a sentença condenatória, o juiz deverá fixar o tipo de regime inicial a ser cumprido pelo condenado. A Lei de Execução Penal tem como objetivo, além de efetivar as disposições das decisões criminais, proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. Alguns requisitos estão descritos na LEP para que ocorra a denominada progressão do regime de cumprimento da pena, tais como ter cumprido um sexto da pena no regime inicial e ter bom comportamento carcerário, atestado pelo diretor do local onde o detento se encontra. Em tais casos, por determinação judicial, o condenado é transferido de um regime mais rigoroso para outro menos severo. Em caso de crimes hediondos, os requisitos para a progressão mudam e, de acordo com lei específica (Lei n. 8.072/1990), será preciso que o condenado tenha cumprido ao menos dois quintos (2/5) da pena se for primário e três quintos (3/5), se reincidente. Por seu turno, nos casos de crimes relacionados à administração pública, o próprio Código Penal condiciona a progressão de regime à reparação do dano causado. A assistência dada ao internado é dever do Estado e a progressão é estímulo ao condenado durante o cumprimento da pena, além de orientar quanto à melhor forma de retorno ao convívio em sociedade. Veja os detalhes do cumprimento de pena: Regime fechado: Em caso de condenações a oito ou mais anos de reclusão ou detenção, a pessoa inicia o cumprimento da pena em regime fechado, dentro de uma unidade prisional, sendo proibida a saída do local. São definidas quantas horas diárias de trabalho e de sol o detento poderá ter. Regime semiaberto: Para condenações entre quatro e oito anos, não sendo caso de reincidência, o detento poderá iniciar o cumprimento de sua pena em regime semiaberto. Nesse tipo de regime, a execução da pena ocorre em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar, permitindo que a pessoa trabalhe ou faça cursos (segundo grau, superior, profissionalizantes) fora da prisão. Regime aberto: Imposto para condenados até quatro anos sem que tenha reincidência ao crime. A detenção é feita em casa de albergado ou em outro estabelecimento adequado. O regime aberto está baseado na autodisciplina e senso de

responsabilidade do condenado, podendo ausentar-se do local de cumprimento da pena durante o dia para trabalhar, frequentar cursos ou exercer outra atividade autorizada, devendo permanecer recolhido durante o período noturno e nos dias de folga (CNJ, 2019).

Figura 18 – Regimes de pena e suas correspondentes progressões

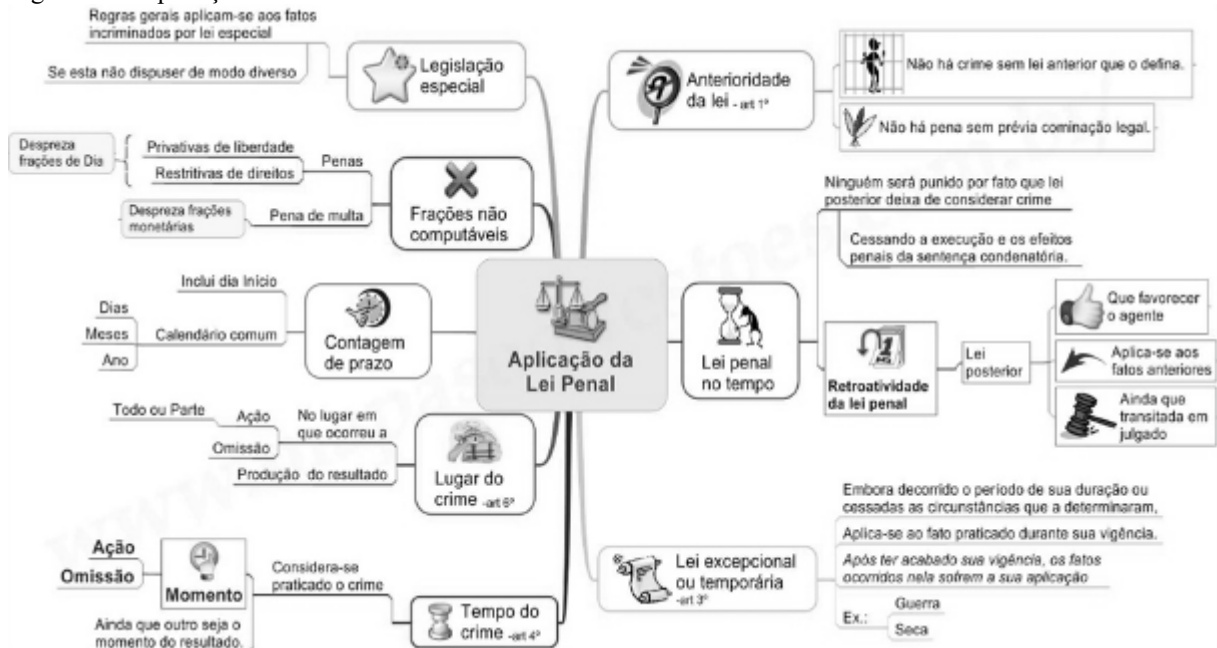


Fonte: CNJ (2018a)

Além de punir, o cumprimento da pena tem uma finalidade social que é descrita no primeiro artigo da LEP, o qual afirma que esta legislação trata-se de um “instrumento de efetivação da reinserção social do apenado”, para além do “processo de aferição de culpa”, e que é por meio desta legislação que se dá início “às atividades de execução voltadas à reinserção social do responsável pela conduta criminosa” (GONZAGA, 2015, p.51).

A LEP, portanto, apresenta conceitos, que embora tradicionais na sociedade, são inovadores para tal legislação. Dentre estes estão: a repreensão correta diante do crime cometido, a justa reparação e a reabilitação social, também a competência e a organização jurídica envolvidas na área criminal e como devem ser executadas e cumpridas as penas, que vão desde a restrição de direitos até a privação total da liberdade, apontando a correspondente progressão de regime para cada caso, além de garantir direitos e descrever deveres, como a ressocialização e o bom comportamento, respectivamente (ZANIN, 2009; SANTOS, 2016b). A figura da aplicação da Lei Penal contribuiu para um melhor entendimento da LEP.

Figura 19 – Aplicação da Lei Penal



Fonte: Lopes (2017)

Ao se analisar a LEP fica perceptível a tentativa teórica em conceder respaldo científico à justificativa para pena privativa de liberdade. Dentre o aporte em que se fez uso para promoção de tal respaldo encontra-se Kant, que menciona a falta de liberdade utilizada na pena como motivo para isolar a má conduta a título de não ser transmitida aos demais, bem como serve de exemplo humano a não ser seguido.

Hegel encara a pena como o poder de reestabelecimento da ordem. Feurbach, considerado o ‘pai’ da teoria da coação psicológica, afirma ser a pena uma ameaça legislativa ao cidadão de bem. Beccaria constata que a pena é ato preventivo de delitos. E Bentham, acredita que a pena punitiva contribui para se evitar um mal maior (GONZAGA, 2015; SANTOS, 2016b).

Alinhada à LEP, de acordo com o TCEPR (2017), sob a Lei Estadual 18.410/2014, a SESP – Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária - concentra a gestão e a administração: DPC – Departamento da Polícia Civil; DEPEN – Departamento Penitenciário; COPEN – Conselho Penitenciário do Estado do Paraná; CED/FUPEN – Conselho Diretor do Fundo Penitenciário do Paraná.

Uma inovação deflagrada pela SESP/PR trata-se das UP’s – Unidades de Progressão de Regime, que são

resultado de uma parceria do Governo do Estado com o Tribunal de Justiça, a unidade de progressão faz parte das ações do projeto Cidadania nos Presídios, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Considerado modelo em tratamento penal no

país, a iniciativa atende presos em fase final de cumprimento de pena que se preparam para o retorno do convívio em sociedade (DEPEN, 2019b, notícias).

As UP's estão sendo implantadas sob regime experimental e gradativo nas penitenciárias de todo estado, a princípio com vagas masculinas e “podem utilizar-se de métodos e técnicas de justiça restaurativa com a finalidade de estimular o resgate e a consolidação dos vínculos familiares, o acesso às políticas públicas de educação, qualificação profissional e ao trabalho, com intuito da reintegração social” (CONSELHO DA COMUNIDADE, 2019).

De acordo com Raul Jungmann, ex-ministro da Segurança Pública, o diferencial é o “claro exemplo de uma unidade de referência que serve à justiça, porque aqui eles estão cumprindo pena pelos delitos cometidos, mas também serve à sociedade porque possibilita a ressocialização dessas pessoas”. Para Tácio Muzzi, diretor-geral do DEPEN, o diferencial está na demonstração clara da viabilidade em “unir, além da punição no sistema prisional, medidas de ressocialização, com educação, qualificação profissional e trabalho. Exemplos como esse são importantes para replicarmos em âmbito nacional” (DEPEN, 2019a).

A primeira UP foi da Penitenciária Central do Estado em Piraquara, região metropolitana de Curitiba, com 260 vagas. Por ser a pioneira e por estar em atividade há dois anos, já foi possível realizar o levantamento de reincidência, o qual figura em 10% contra 70% da média nacional (CONSELHO DA COMUNIDADE, 2019).

De acordo com o DEPEN (2019b), em 2018, outras unidades também tiveram suas UP's inauguradas, como é o caso de:

- Foz do Iguaçu - com 248 vagas somente femininas;
- Ponta Grossa - com 140 vagas ocupadas, inicialmente, por 17 apenados;
- Cascavel - com 143 vagas;
- Guarapuava - com 220 vagas;
- Londrina - com 160 vagas masculinas e 60 femininas;
- Maringá - com 48 vagas;
- Paranavaí - com 40 vagas;
- Cruzeiro do Oeste - com 42 vagas, ocupadas inicialmente por 36 apenados;
- Francisco Beltrão - com 160 vagas.

Além das unidades de progressão, o Depen instalou, nessas cidades, o Escritório Social e o Posto Avançado de Monitoração, que oferecerão suporte e serviços aos presos em monitoramento eletrônico. O Escritório Social oferece atendimento em

diversas áreas, como saúde, qualificação, encaminhamento profissional, atendimento psicossocial, assistência jurídica e regularização de documentação civil. Já o Posto Avançado de Monitoração Eletrônica é responsável pela instalação, manutenção e retiradas das tornozeleiras eletrônicas. (DEPEN, 2019b).

De acordo com o diretor do DEPEN/PR, Francisco Caricati, o objetivo é transformar todas as vagas das unidades penitenciárias do estado em vagas no formato da Unidade de Progressão, para que todos os presos possam ser beneficiados (DEPEN, 2019b).

### 2.3.2 Laborterapia

A Constituição Federal do Brasil, em seu art.170, afirma que "a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social". Ou seja, a atividade laboral está intrínseca à vida na sociedade, independente se manual ou intelectual, cujo objetivo primário é garantir sustento e, portanto, dignidade, tanto ao indivíduo quanto ao contexto social onde está inserido.

No século XVIII, o trabalho já era visto como uma forma de cumprimento efetivo de pena, bem como o direito penal militava a favor dos direitos humanos, uma vez que a crueldade imperava sobre os presos desta época. Em 1885, na cidade de Roma, foi realizado o primeiro Congresso Penitenciário Internacional, sendo que a principal discussão girou em torno da questão do trabalho prisional. No Brasil, o trabalho nas prisões foi introduzido na prisão pelo Estado Imperial Brasileiro, na Casa de Correção, ex-Penitenciária Lemos Brito, regulamentada em 06 de julho de 1850, por meio do Decreto nº 677 (LEMOS, 1998; VASQUES, 2002; MOREIRA NETO, 2006; JULIÃO, 2009).

A Casa de Correção tinha como objetivo reprimir e reabilitar o criminoso, com base na sua mudança moral, através do trabalho. Este tipo de punição foi considerado moderno para a época. Hoje já se sabe que, por meio de disciplina a recuperação ou ressocialização, talvez seja mais real e duradoura. Deste modo, a prisão é o local onde a disciplina exaustiva influencia em todos os aspectos do indivíduo, desde seu comportamento rotineiro e moral até a sua aptidão para o trabalho, proporcionando um controle praticamente total sobre o apenado (LEMOS, 1998; MOREIRA NETO, 2006; JULIÃO, 2009).

O trabalho na prisão, denominado de laborterapia, segue um dos princípios da Administração Científica, desenvolvidos por Taylor: controle total sobre os trabalhadores através de uma disciplina rígida. Controle este que apresenta ao apenado o ambiente



organizacional, através da hierarquia, organização, atenção e vigilância, além de contribuir para o desenvolvimento comportamental, uma vez que para este público, o controle e avaliação são formas de reconhecimento e valorização de seu trabalho. A legislação que normatiza e dita as regras para a administração da laborterapia é a LEP – Lei de Execução Penal (LEMOS, 1998; FONSECA, 2011; BRASIL, 2017c).

A LEP também normatiza benefícios ao apenado que se comporta adequadamente na penitenciária. Estes benefícios vão desde redução de pena – a cada três dias trabalhados, diminui-se um da pena, até a progressão de regime. Então, além dos benefícios citados, a laborterapia contribui também para a sua ressocialização e resgate de sua cidadania, visto que preenche seu tempo ocioso, proporciona qualificação profissional, traz uma fonte de renda e possibilita ter uma rotina ajustada às normas e leis. Estas contribuições aproximam o apenado do funcionamento da sociedade da qual foi privado de participar, seja durante o cumprimento de sua pena ou até mesmo quando foi excluído socialmente, por não ter qualificação educacional e/ou profissional, e para a qual retornará (LEMOS, 1998; FONSECA, 2011; FREITAS, 2012; BRASIL, 2017c)

Desse modo, o aprofundamento do conhecimento sobre a importância do trabalho para o apenado é evidente. Posto que, quando está na laborterapia, o apenado distancia-se cada vez mais do mundo do crime e, provavelmente, de ser corrompido por ele. Constrói sua reinserção social, de modo a diminuir a tênue linha que existe entre ser ou não desempregado, devido ao aumento de sua qualificação e de experiência. Assim, é preciso prepará-lo para o retorno ao convívio em sociedade, através de assistências e incentivos. Faz-se necessário também disponibilizar incentivos à iniciativa privada, para atraí-la na contratação deste apenado, bem como para que invista em setores de trabalho intramuros (FONSECA, 2011; FREITAS, 2012).

A temática de competências do apenado para o ambiente produtivo, surge como fator que contribui para a ressocialização, sendo que o trabalho é uma atividade suplementar e educativa, dentro das atividades desenvolvidas pelo apenado no cárcere. O trabalho desenvolvido pelo apenado está condicionado à forma, espécie e tempo-limite de sua execução, não podendo ser configurado como escravo ou exploratório, muito menos como punição.

Desta forma, como o apenado, após o cumprimento de sua pena, irá retornar para a sociedade, inclusive para o mercado de trabalho, cabe ao Administrador estudar seu cotidiano institucional, sua rotina laborativa e educacional para que essa reinserção se processe de

forma satisfatória. A gestão do capital humano, mais utilizada no séc. XXI é a Gestão por Competências, pois contribui para que a capacitação profissional seja vista como fonte de mudança e ultrapasse as questões focais dos cargos e atinja parâmetros pessoais, e no caso do apenado, que amplie sua ressocialização.

### 2.3.3 Ambiente Escolar

A educação na prisão é idealizada para se constituir em um mecanismo que permita a reeducação e ressocialização dos apenados, que seja utilizada como fonte de criatividade, inovação e reflexões, que possibilitem a este indivíduo uma autonomia passível de ser colocada em prática quando da sua liberdade (BARATTA, 1999; JULIÃO, 2009; ARNS, 2012).

O ambiente escolar na prisão, também assume a tarefa de moralizar e redimir os apenados por meio do esforço e da aprendizagem. E, para que haja a concretização desta situação, se faz necessário o subsídio de um saber sistêmico e com conhecimentos instrumentalizados que deem conta dessa tarefa com efetividade. Para tanto, é importante que a educação formal mantenha uma comunicação, intervenção e interação com a educação não formal e com a educação informal, trazendo os significados da vida, percepções, conceitos, códigos de conduta e regras de convivência para a aprendizagem, a fim de evitar ser engolida pela trajetória do apenado, seja na prisão ou na sociedade livre (OVANDO, 1993; MOREIRA, 2001; JULIÃO, 2009).

Perante as necessidades do indivíduo privado de liberdade, a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas torna-se fundamental, principalmente com relação às suas demandas educativas, necessidades e relação com o saber. Visto que a educação diz respeito a um processo amplo, que cria condições para que o indivíduo se aperceba onde se encontra, de onde veio e para onde quer ir, permitindo que mude sua realidade e se torne protagonista de sua história, entendendo as causas e consequências dos atos que o levaram até a prisão (MOREIRA, 2001; JULIÃO, 2009).

E como em tantos outros espaços, a educação no sistema prisional também não é apenas ensino, é, sobretudo, a constante desconstrução/construção de conhecimentos, habilidades e atitudes do apenado. Então, a prática educacional na prisão deveria ter foco em conteúdos indicados pelos educadores, baseados nas aspirações dos próprios apenados, através dos quais a atividade docente modifica o conhecimento, atribuindo-lhe forma e

significado para o trabalho educativo prisional. Pensar a educação nessa direção significa dotar de competências o homem em privação de liberdade, que lhe permitam reconhecer-se com sujeito que pode tomar em suas mãos a condução da própria vida, ou seja, o ressocializar (KNOWLES, 1986; OVANDO, 1993; JULIÃO, 2009; ONOFRE, 2013).

Mas, a importância da educação no processo (re) formativo do apenado, que geralmente provém da parcela da população marginalizada, sem bases sociais aceitáveis e com uma experiência de vida carregada com comprometimentos biopsicossociais e econômicos devido à falta de acesso anterior à cultura, educação, conhecimentos e avanços tecnológicos, parece se alterar a cada governo empossado. Deste modo, são volúveis as estratégias de ensino-aprendizagem durante o cumprimento da pena no Sistema Penitenciário, que deveriam ter uma permanência constante, para que ao mapear o perfil do apenado fosse possível planejar e executar a atuação educacional adequada para esta demanda. (BRANDÃO, 2009; ARNS, 2012).

Prova desta instabilidade está na LDB 9394/96, que apesar de ter sido promulgada posteriormente à LEP, não contemplou nenhuma estratégia específica para a educação em espaços de privação de liberdade. Estratégia que está apenas contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro 2001, a qual prevê a implantação em todo Sistema Penal, seja para adolescentes ou adultos, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como formação profissional (JULIÃO, 2009; MEC, 2017).

A Constituição Federal (CF), no art. 214, inciso I, determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo. [...]. Nas prisões, a necessidade básica para se levar adiante instrução aos presos é a construção de salas de aula. Deve ser estabelecido um programa nacional que assegure que a baixa escolaridade e analfabetismo dos infratores detidos sejam minorados, e deve-se oferecer aos estudantes programas de alfabetização e de ensino e exames, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. O incentivo deve voltar-se, com mais razão, ao seu aproveitamento nos cursos presenciais, com a garantia de fornecimento de material didático-pedagógico, adequado aos estudantes da EJA. O Ministério da Educação deve aliar-se ao Ministério da Justiça em relação ao oferecimento de cursos de EJA para presos e egressos, contando com recursos do Fundo Penitenciário (FUNPEN). É importante chamar a atenção para o fato de que os índices de analfabetismo e iletramento em ambientes carcerários são quase sempre elevados – exceção feita ao Estado de São Paulo –, e a população presa dispõe, na prática, de poucas chances de participar de programas educativos, dentro ou fora dos estabelecimentos prisionais. Com aproximadamente 360.000 detentos agrupados em cerca de 510 prisões, milhares de delegacias e vários outros estabelecimentos, o Brasil administra um dos dez maiores sistemas penais do mundo. No entanto, seu índice de encarceramento – isto é, a razão preso/população – é relativamente moderada. Em alguns estados, como a Bahia, a população carcerária cresce numa taxa quinze vezes mais rápida que a taxa demográfica local. Por outro lado, no Amapá não há população carcerária

importante. O Brasil encarcera menos pessoas per capita que muitos outros países sul-americanos e, de longe, bem menos do que os Estados Unidos. O número de pessoas encarceradas enseja que o Estado tome providências e, dar educação a essa população, certamente trará benefícios, promovendo no ambiente prisional uma atmosfera propícia à reabilitação, fazendo com que a educação aponte novos horizontes. Ademais, a Lei nº 7.210, de 1984, conhecida como Lei de Execução Penal, garante que o conjunto arquitetônico prisional poderá abrigar estabelecimentos de destinação diversa desde que devidamente isolados. Tal é o caso da construção de salas de aula. É imperativo que os projetos arquitetônicos incluam a construção dessas salas. Pela relevância do tema e por seu alcance social, contamos com o apoio dos Senhores Congressistas a esse pleito (SANTOS, 2016b, p.92-93).

Em nível federal, há o “Projeto Educando para a Liberdade”, desenvolvido pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Justiça, o qual é apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Este projeto nasceu de duas diretrizes: a primeira foi aprovada em 19 de maio de 2010 no Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi nomeada “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais”; a segunda foi aprovada em 11 de março de 2009 no Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC) e foi nomeada “Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais”. Com estas diretrizes e o projeto “Educando para a Liberdade”, pode-se dizer que houve uma mudança radical na história da educação para os apenados (MOREIRA NETO, 2006; JULIÃO, 2010 e 2011).

Seguindo os mesmos preceitos do projeto nacional, em 2012 foi criado o “Plano Estadual de Educação no Sistema Prisional do Estado do Paraná”, e que tem por objetivo (ARNS, 2012)

a garantia da escolarização básica, no nível fundamental e médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional às pessoas em privação de liberdade, no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA e/ou Ações Pedagógicas Descentralizadas – APED.

Essa garantia de escolarização nada mais é que a prática de um direito do apenado. Com esta visão, o DEPEN trata tal situação como uma ferramenta para um possível desenvolvimento holístico para a ressocialização e consequente cidadania. Por este motivo é que se faz necessária a implementação de práticas educativas diferenciadas nas unidades penais, para que se tornem um espaço educativo nos seus mais diversos espaços, através de estratégias didáticas que construam tempos e espaços para a formação, por meio de ações significativas (KNOWLES, 1986; MOREIRA, 2001; JULIÃO, 2009; ARNS, 2012; ONOFRE, 2013).

Todavia, percebe-se que o método aplicado continua sendo a Pedagogia e que o estado do Paraná ainda negligencia a oportunidade educacional aos apenados, por mais que tenham ocorridos avanços na universalização da Educação Básica. Sendo que a regulamentação educacional do Sistema Penitenciário do Paraná está pautada nas (ARNS, 2012, p.12)

Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), que foram homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do qual emerge o projeto político-pedagógico, cuja estrutura será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/1984). Também a Constituição do Estado do Paraná, no seu Título 7º, artigo 239, também determina que “O Estado promoverá a assistência a homens e mulheres internos e egressos do sistema penitenciário, inclusive aos albergados, visando à sua reintegração à sociedade”. O Decreto Presidencial nº 7626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), cujo objetivo principal é ampliar as matrículas e qualificar a oferta de Educação nas prisões. Para efetivar as ações propostas, esse Decreto prevê e incentiva, também, a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional.

Contudo, a proposta atualmente praticada é a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que não traz nenhuma diferença significativa de aplicação ao educando apenado da ofertada para a comunidade extramuros, pois apesar do aluno estar em condição de privação de liberdade, ele pode apresentar em seu perfil *gap's* educacionais e de competências devido à sua história de vida, às diversas experiências vivenciadas e à bagagem cultural que não podem ser simplesmente desconsideradas (KNOWLES, 1986; ARNS, 2012).

De acordo com o último relatório de 2017 disponibilizado pelo DEPEN (2017), no estado do Paraná há nove Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos/CEEBJAs em funcionamento dentro de espaços prisionais, sendo um deles o da PEPG.

Ainda de acordo com o DEPEN (2017), nesse ano de 2017, 223 apenados foram submetidos ao Exame EJA *on line*, onde 88 foram aprovados. Também foi oportunizado o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEM PPL), no qual 27 apenados participaram. Outro exame realizado foi o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA PPL). O Certificado reconhece oficialmente que o educando cumpriu na íntegra todos os componentes curriculares (disciplinas) do núcleo comum do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. A Declaração de Proficiência certifica, parcialmente, e comprova que o participante cumpriu um ou mais componentes curriculares

(disciplinas) nas áreas avaliadas pelo ENCCEJA PPL. Na PEPG, foram 75 inscritos no ensino fundamental e 63 no ensino médio.

Outra medida oportunizada é a remição de pena por estudo através da leitura, o qual visa “proporcionar ao maior número possível de aprisionados o acesso à boa leitura e todos os benefícios que este hábito traz a cada indivíduo”. (DEPEN, 2017, p.19)

Ressalta-se que

a troca de momentos ociosos pela Leitura mensal de uma obra literária, a escrita e reescrita dos resumos e resenhas são momentos de trabalho intelectual, exigindo concentração, dedicação, reflexão e interação com os personagens da obra, portanto, proporcionando às pessoas privadas de liberdade momentos de estudo, conhecimento e cultura (DEPEN, 2017, p. 20).

Percebe-se o esforço que o DEPEN/PR faz para proporcionar acesso à educação e cultura aos apenados do Estado do Paraná, contrariando o senso de que o EJA não contribui com a formação pessoal dos apenados.

#### 2.3.4 Capacitação Profissional

O desenvolvimento de métodos, a integração e o envolvimento dos recursos produtivos fizeram intensificar a pesquisa e a utilização dos termos qualificação e competências. Uma das estratégias utilizadas no sistema penitenciário é a qualificação ou formação profissional, pois parece ser uma alternativa para a busca de atualização e/ou desenvolvimento de competências, por meio das quais o indivíduo pode tentar redescobrir sua identidade, principalmente no que diz respeito à identidade profissional (CAMPOS, 2011; MANFREDI, 1998).

Neste sentido, a Educação Profissional no ambiente prisional, na área de laborterapia, pode ser configurada como não formal, básica/livre, com currículo variável e comprovação educacional por meio de certificação. Haja vista que neste ambiente não existem as normas e regras escolares, como provas e aprendizado em tempo pré-definido. Desta forma, a laborterapia caracteriza-se como ambiente propício para atividades educacionais que buscam ressocializar e desenvolver capacidades profissionais e pessoais do apenado. Para tanto, empreendedorismo seria uma das estratégias adotadas para o aprimoramento das competências do apenado.

É importante ressaltar que empreendedorismo se trata de uma atividade profissional que irá prover necessidades econômicas, e que difere de ser empresário. Não necessariamente,

o indivíduo que possui ou desenvolve o espírito empreendedor deverá ser dono do seu próprio negócio. Ele poderá atuar como empregado, e ao fazer uso das competências empreendedoras poderá se diferenciar dos demais colegas e, provavelmente, atingirá o nível estratégico dentro da empresa. Também se pode considerar que o empreendedorismo é um meio facilitador do processo de ressocialização, haja vista que o desenvolvimento de seus instrumentos traz uma nova perspectiva laboral ao apenado.

Respaldando, portanto, o conceito de Educação Profissional efetiva no ambiente prisional, a UNESCO/OEI/AECID afirmam ser necessários esforços por parte da instituição penal e, quando possível, da família do apenado no sentido de proporcionar uma ressocialização completa ao indivíduo (ética, social, profissional e pessoal), para que sua cidadania seja retomada efetivamente desde sua reclusão até seu retorno para a sociedade. Sendo a formação profissional a ligação entre educação e trabalho, mas não de forma alienada, fragmentada e restrita apenas às habilidades de determinada etapa do processo de trabalho, mas sim uma formação integral, que contemple o desenvolvimento de capacidades diversas, como percepção, análise e comunicação (CORENZA, 2009; PAVARINI, 2009).

No estado do Paraná, por meio do DEPEN/PR, desde 1993, existe um programa de capacitação profissional, cujo objetivo é capacitar o apenado durante o cumprimento de sua pena, para reintegrá-lo à sociedade e ao mercado de trabalho após sua saída do sistema penitenciário. Outra finalidade é a diminuição da reincidência criminal, haja vista que o egresso terá alternativas de trabalho e sobrevivência longe do crime. Contudo, há de se refletir que o acesso à capacitação e prática laboral, por si só, não ressocializa ninguém. São necessárias outras medidas, em outras áreas, como social, econômica, familiar, étical/moral.

Assim,

o pressuposto inicial é a compreensão de que a educação profissional não é um meio de redenção individual, nem uma simples aquisição de habilidades, tampouco um treinamento de destreza e rapidez para uma ocupação no mundo do trabalho. O que deverá caracterizar o Programa de Capacitação Profissional para os presos do sistema penitenciário é a ideia, em primeiro lugar, de que a preparação para o trabalho não pode, sob hipótese alguma, prescindir de uma sólida escolarização formal. Além disso, todos os cursos de qualificação de nível básico deverão contemplar, além da parte prática, conteúdos cujos eixos se situem na aquisição de conhecimentos técnico-científicos, de modo que a sua prática não seja apenas um conjunto de procedimentos memorizados e automatizados, características de uma concepção de trabalho taylorista-fordista. Por fim, o eixo desse Programa deverá se basear num novo paradigma de educação profissional: aquela capaz de formar o indivíduo com capacidades intelectuais e técnicas que lhe permitam adaptar-se às exigências do mundo do trabalho atual, e que lhe propiciem, sobretudo, participar como um dos atores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FERREIRA, 2011, p. 95).

Desta maneira, o apenado poderá ter uma visão sistêmica e um maior domínio laboral, tecnológico e organizacional que contribuam para novas possibilidades de reinserção na sociedade, revertendo seu quadro de vulnerabilidade social e seu *status quo*, pois ao demonstrar que detém novos conhecimentos, habilidades e atitudes, poderá dissipar o estereótipo que a sociedade lhe impõe: bandido, marginal, perigoso, um ser que deve ser excluído (CORENZA, 2009; FONSECA, 2011).

Enfim, sabe-se que o indivíduo capacitado e formado possui um diferencial diante do mercado de trabalho, bem como sua experiência prática laboral propicia disciplina, organização, educação e recompensas (geralmente por meio de salário). Assim, um apenado que participa da laborterapia e, concomitantemente, recebe Educação Profissional, terá mais chance de se recolocar na sociedade, de se ressocializar (FERREIRA, 2011; LAURENTINO, 2014).



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente tese baseou seu delineamento metodológico em Prodanov (2013), sendo:

- De natureza aplicada: “gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais” (p.51). Essa definição está diretamente ligada ao problema e objetivo geral da tese, uma vez que se buscou uma forma de desenvolver competências do apenado que proporcionem a ele uma reinserção verdadeira na sociedade, quando completar o cumprimento de sua pena e conquistar novamente a liberdade. Como a formação de graduação da pesquisadora é a Administração, foi dentro dessa ciência que ela buscou uma maneira de proporcionar tal desenvolvimento, por meio do ensino de Empreendedorismo, o qual pôde também trazer uma liberdade econômica ao indivíduo que participou da pesquisa, por meio do produto (PEP com EsEm) da tese desenvolvido e aplicado;
- Com abordagem qualitativa: “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados [...], não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas [...], o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (p.70). Todas as informações coletadas foram tratadas e transformaram-se em conhecimento por meio do conteúdo gerado durante a aplicação do produto (PEP com EsEm) da tese, por meio do uso da Árvore de Associação de Spink (1999);
- Com procedimento técnico de intervenção por meio da pesquisa-ação: esse “tipo de pesquisa está direcionado à união entre conhecimento e ação, visto que a prática é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade” (p.69). O que permitiu, durante a aplicação do produto (PEP com EsEm) da tese, o uso de técnicas como Gestão por Competências, anotação em diário de campo, fotos, documentos, avaliações, testes, questionários e atividades desenvolvidas pelos partícipes. Sendo que todas as técnicas foram detalhadas no documento onde o produto da tese foi descrito.

Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética de pesquisa (CEP – UTFPR), através do portal [www.PlataformaBrasil](http://www.PlataformaBrasil). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) assinados individualmente pela população partícipe da pesquisa encontram-se nesse anexo.

### 3.1 LÓCUS, POPULAÇÃO E PRODUTO DA TESE

O lócus da pesquisa é a PEPG (Penitenciária Estadual de Ponta Grossa), inaugurada em 2003 e considerada modelo por não ter tido em seu histórico eventos de rebelião, bem como pela gestão que consegue proporcionar todas as refeições, materiais de higiene, roupas e calçados a todos os apenados, não onerando suas famílias.

E dentro da PEPG, em 2018, entrou em funcionamento a Unidade de Progressão (UP), que se trata de unidade piloto, implementada de forma experimental em diversas penitenciárias no estado, conforme já descrito no aporte teórico. Em específico na PEPG, foram transferidos para a UP quarenta e três apenados, após longo trabalho técnico realizado em conjunto pelos setores de psiquiatria, psicologia, assistência social, jurídico e segurança da própria PEPG. Os critérios utilizados no trabalho técnico são de caráter sigiloso e a pesquisadora não teve acesso.

A população partícipe da aplicação completa do PEP com EsEm foi composta por nove apenados da UP, selecionados pela direção da PEPG, cujos critérios são sigilosos. Contudo, foi levada em conta a solicitação da pesquisadora de serem apenados trabalhadores. Ressalta-se que um dos apenados era deficiente visual total.

Os nove apenados partícipes estão no regime fechado, caracterizam-se com idade média de 38,6 anos, 60% com ensino fundamental incompleto, 10% com ensino fundamental completo e 30% com ensino médio completo. A média de tempo de trabalho na reclusão é de um ano e quatro meses.

Sendo que essa participação em alguma forma de atividade laborativa dentro da unidade gera o recebimento de um pecúlio, que é o salário, pelo trabalho realizado. Tal valor fica retido em conta poupança até que o apenado conquiste sua liberdade. Ainda com relação a esse valor, 15% são direcionados ao próprio sistema prisional e o apenado pode direcionar até 15% para a família.

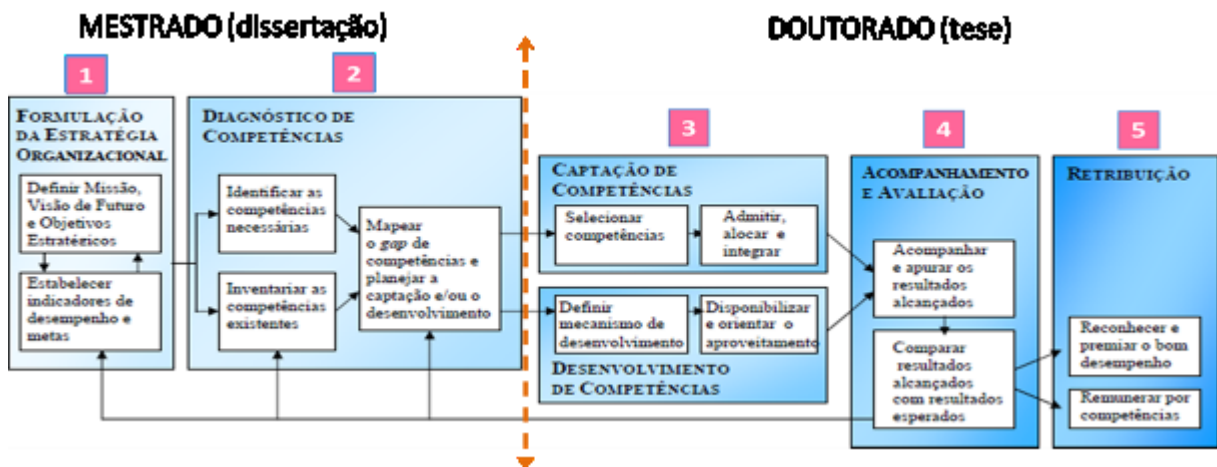
Essa condição laborativa foi solicitada pela pesquisadora à direção por ser essencial para a participação na pesquisa, uma vez que o objetivo foi propor um modelo diferenciado de ensino do Empreendedorismo, para o desenvolvimento das competências profissionais do

apenado. Haja vista que o produto da tese constituiu-se em um Programa de Educação Profissional com foco na Espiral do Empreendedorismo – PEP com EsEm, cujo foco foi planejar uma microempresa, tornando o apenado, quando em liberdade, um microempreendedor individual no momento da abertura desse negócio planejado.

### 3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada seguindo as etapas da Gestão por Competências – Figura 20, a qual está detalhada no plano de ação da coleta e análise de dados – Quadro 5 -, com a numeração da fase do doutorado, pois contemplam o problema de pesquisa, bem como os objetivos propostos e deram continuidade ao estudo iniciado na dissertação de mestrado da presente pesquisadora.

Figura 20 – Etapas da Gestão por Competências



Fonte: adaptado de Marques (2013)

Quadro 5 – Plano de ação da coleta e análise de dados

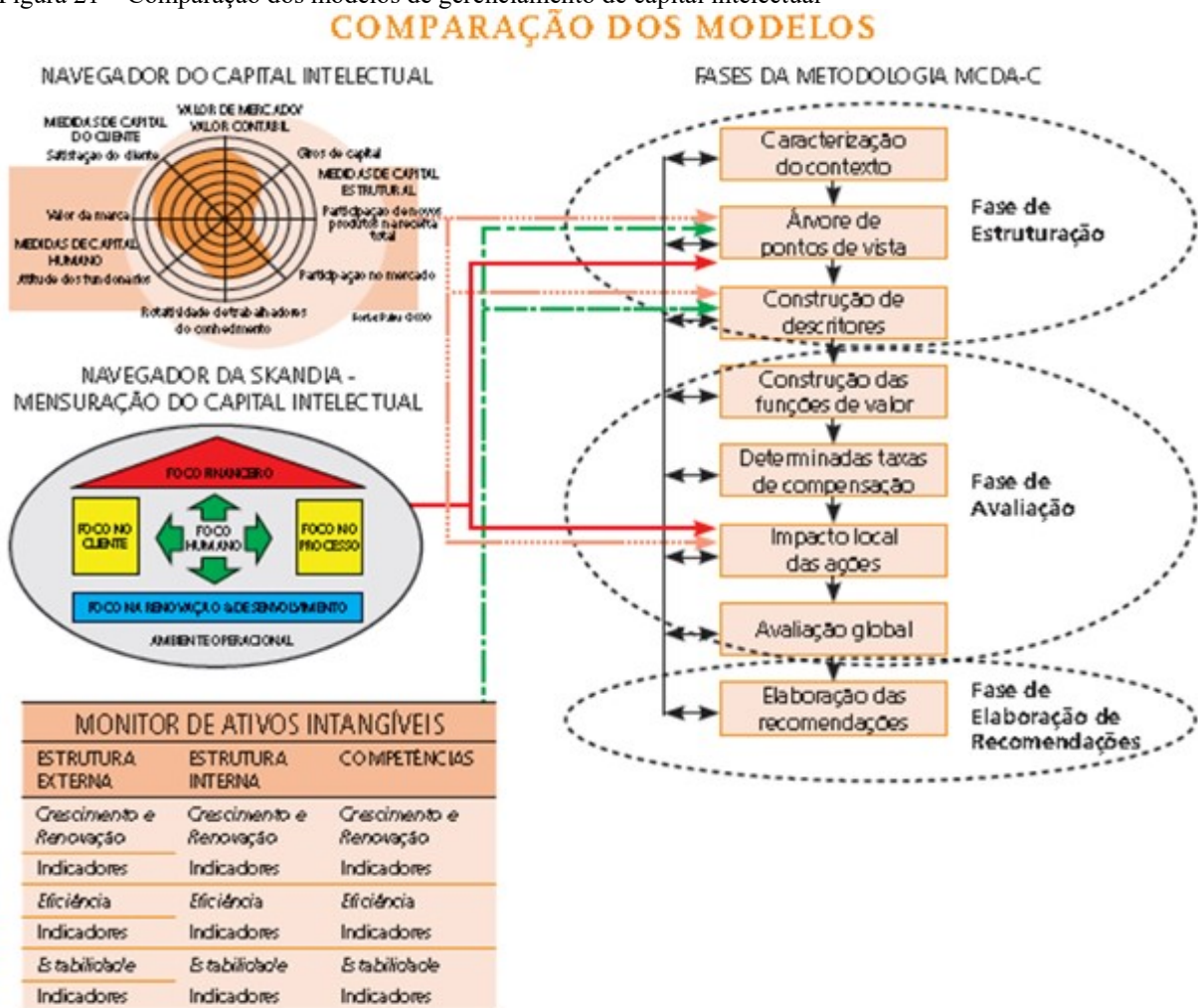
DADOS E INFORMAÇÕES			
COLETA			ANÁLISE
O quê	Para quê	Como	Forma
[3] Captação de competências	Identificar e selecionar as competências dos apenados para a Educação Profissional	Auditoria de competências	Análise quantitativa de conteúdo
[3.1] Desenvolvimento de competências	Confrontar informações obtidas nos questionários de auditoria de competências com as do questionário de avaliação de desempenho	Correlação de dados levantados	Análise quantitativa (regra de três simples)
[4] Acompanhamento e avaliação	Desenvolver gap's de competências levantados na [3] Captação de competências	Programa de Educação Profissional - PEP	Análise qualitativa
[5] Retribuição	Certificação das competências desenvolvidas		

Fonte: autoria própria

Cabe aqui, a caracterização educacional do produto da tese, o Programa de Educação Profissional com foco na Espiral do Empreendimento – PEP com EsEm: educação profissional e tecnológica, inicial e continuada; não formal (MEC, 2017); de nível básico/livre (SAVIANI, 2007).

Salienta-se que a análise de dados obtidos na aplicação do PEP com EsEm, concomitantemente à implementação do produto da tese, se deu por meio da Metodologia Multicritério de apoio à decisão – MCDA-C, a qual se constituiu em três fases em seu processo de mensuração da aprendizagem. A primeira fase diz respeito à estruturação do contexto decisório, onde foram apresentados dados para análise, os quais foram transformados em informações. A segunda fase trouxe um modelo de avaliação de alternativas e/ou ações que foram tomadas com base nas informações geradas na Fase 1. E a terceira fase solicitou a apresentação dos resultados obtidos na Fase 2, diante da formulação de recomendações (ENSSLIN, 2008).

Figura 21 – Comparação dos modelos de gerenciamento de capital intelectual



Fonte: Ensslin (2008)

Para dar apoio à MCDA-C, usou-se o Modelo de Kirkpatrick (BARAÇA, 2017), o qual propõe quatro níveis de medida avaliativa:

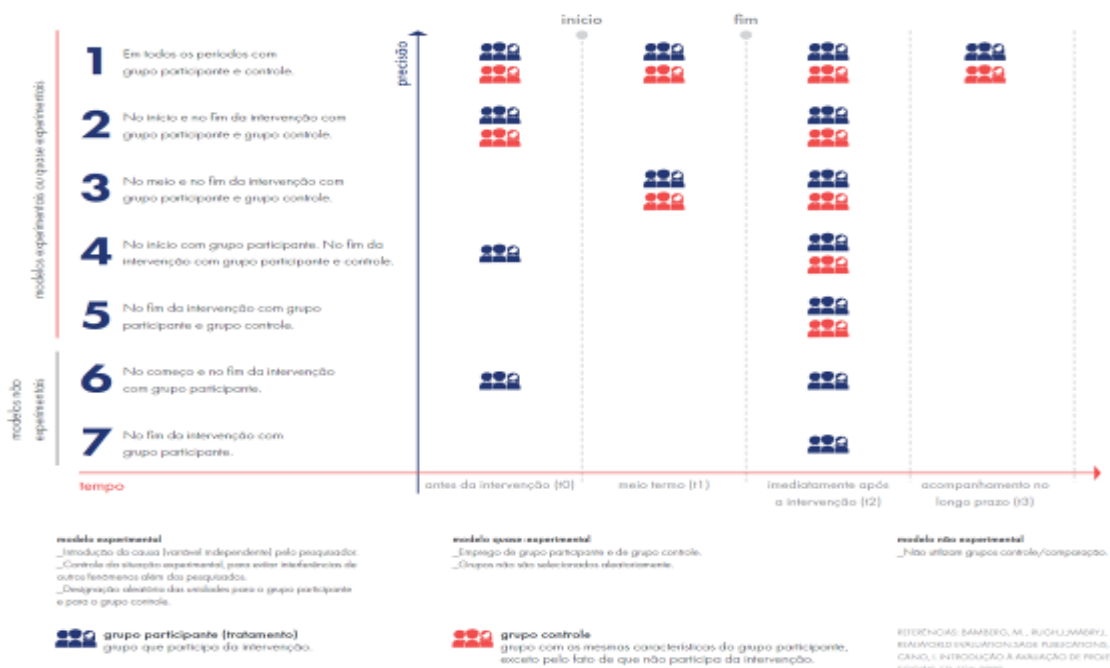
1. Reação, cujo foco é a satisfação dos formandos;
2. Aprendizagem, cujo foco é a aquisição de conhecimento, capacidades, atitudes e comportamento;
3. Transferência da formação, cujo foco é a melhoria de comportamento;
4. Resultados, tendo como foco os resultados alcançados pelos formandos.

Para a presente pesquisa, utilizou-se os níveis 1 e 2 do Modelo de Kirkpatrick, para realizar a avaliação da formação, a qual visou verificar a sua eficácia e a demanda no uso de instrumentos adequados para a obtenção de dados, os quais foram tratados e transformados em informações. Essas foram a base para a toma de decisão de certificação ou não do fragmento de formação encerrada. Lembrando que se trata de um processo progressivo sem fim, pois a cada evolução sentida pelo indivíduo, novos objetivos e metas podem ser traçados, então a formação continua (BARAÇA, 2017).

Além do Modelo de Kirkpatrick, há, de acordo com Bamberg (2009), sete desenhos clássicos de avaliação, como é possível observar na figura, a seguir. Cabe salientar que a presente pesquisa utilizou o desenho não experimental.

Figura 22 – Desenhos clássicos de avaliação

### 7 modelos clássicos de avaliação

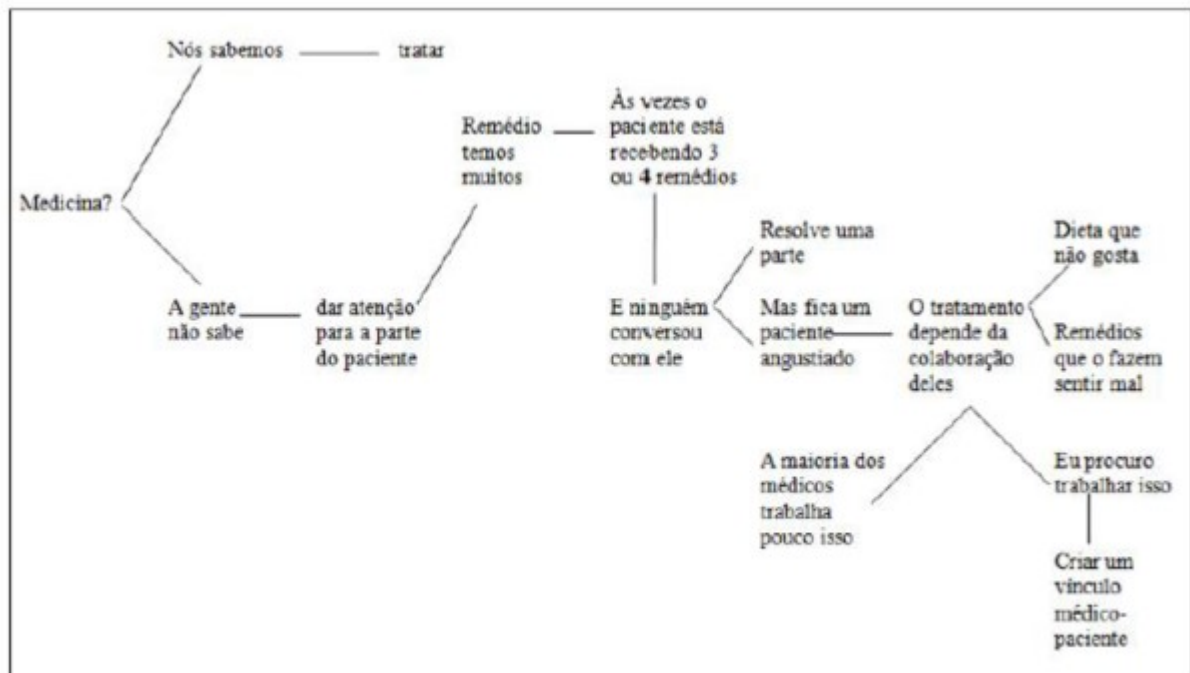


### Para a análise de conteúdo

cumpre-nos esclarecer, de início, que o processo de interpretação é concebido, aqui, como um processo de produção de sentidos. O sentido é, portanto, o meio e o fim de nossa tarefa de pesquisa. Como atividade-meio, propomos que o diálogo travado com as informações que elegemos como nossa matéria-prima de pesquisa nos impõe a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar, selecionar são todos decorrências dos sentidos que atribuímos aos eventos que compõem o nosso percurso de pesquisa. [...] A interpretação emerge, dessa forma, como elemento intrínseco do processo de pesquisa. Não haveria, assim, momento de interpretação. Durante todo o percurso da pesquisa estamos imersos no processo de interpretação. Como atividade-fim, explicitamos os sentidos resultantes do processo de interpretação apresentando os resultados da análise por nós realizada. É nesse momento, que as várias técnicas de visibilização [...] constituem como estratégias para assegurar o rigor – entendido sempre como a objetividade possível no âmbito da intersubjetividade (SPINK, 1999, p.105).

E dentre as técnicas de visibilidade apresentadas por Spink (1999), optou-se pela *Árvore de Associação*, pois a mesma embasa o rigor da pesquisa construcionista em seu objetivo que “é entender como um determinado argumento é construído no afã de produzir sentido num contexto dialógico (p.114)”.

Figura 23 – Modelo da *Árvore de Associação*



Fonte: Spink (1999)

A principal característica da *Árvore de Associação* de Spink (1999), como pode ser observada no modelo apresentado, é o uso de partes específicas da fala como indicativo para compreensão da construção da argumentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, permitindo o entendimento “tanto à história de cada pessoa quanto a dialogia intrínseca do processo

(p.114-115)” de expressão de opiniões. O processo tem início pela pergunta do pesquisador e encerrado com as sínteses e afirmações conclusivas do respondente.

Na presente pesquisa, foram utilizadas palavras-chaves determinadas por meio da repetição de ideias e sentidos expressos tanto verbalizada durante as aulas expositivas realizadas durante a aplicação do produto da tese, quanto na escrita da avaliação de nível 1 (reação) de Kirkpatrick.

#### 4 RESULTADOS: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diante do marco teórico descrito, da metodologia delineada e do produto didático aplicado, seguem os resultados obtidos.

Para o desenvolvimento do PEP com EsEm, foram realizadas duas reuniões na PEPG com a direção: a primeira para ajuste do cronograma das atividades e a segunda para tratar das necessidades básicas para a aplicação do programa. Assim, em sete dias convertidos em vinte e uma horas (sendo três horas diárias nas seguintes datas: 22 e 23/10; 26 e 27/11; 04, 10 e 13/12 – 2018), cumpriram-se as tarefas que estavam programadas. Todavia, ressalta-se que o PEP com EsEm gerou no total, sessenta e oito horas de estudos para cada apenado, contabilizando uma remissão de pena de cinco dias e sete avos.

Todos os testes e atividades do produto da tese foram impressos e preenchidos à mão pelos participantes. E o conteúdo foi ministrado em formato de aula expositiva/ dialogada, cujo conteúdo foi reunido num caderno temático, parte integrante do produto da tese, e entregue ao final do curso em conjunto com o certificado para cada apenado.

Salienta-se que houve o uso constante da *Árvore de Associações* de Spink (1999), o que permitiu aos apenados que pudessem se expressar livremente, contribuindo com depoimentos pessoais durante a aplicação das atividades. Entre os quais se destaca: *“eu já tive uma empresa fora daqui, mas não deu certo porque eu não sabia que precisava de tudo isso para abrir um negócio. Pelo que eu tô vendo, acho que precisa muito mais. Por isso eu quero fazer o curso completo, para sair do achismo e ir para a certeza. Só assim vou ter um negócio que dê certo”*.

A participação durante as aulas também foi ativa, demonstrando que há um estoque de conhecimento prévio sobre negócios, mas que precisaram ser estruturados e alinhados ao formato científico da Ciência da Administração. Outro fator de destaque foi a facilidade de assimilação de conceitos novos, deixando transparecer a ancoragem realizada.

Deste modo, relata-se que no primeiro dia de aplicação do produto, iniciou-se com a leitura e assinatura do TCLE, seguido pela resposta ao mapeamento das competências empreendedoras individuais (avaliação); posteriormente, cada apenado respondeu ao teste ‘qual negócio é ideal para mim?’ Assim, foi possível dar início à construção da missão, visão e valores do negócio definido individualmente a partir do teste citado, cujas perguntas encontram-se no material descrito do PEP com EsEm.



Antevendo a funcionalidade do preenchimento da EsEm (Espiral do Empreendimento) diante do perfil de negócio que seria obtido pelos apenados participantes, a pesquisadora selecionou o tipo de negócio, a ocupação e o local do negócio para cada perfil. Segue no quadro, o perfil e a descrição dos mesmos de acordo com Fraiman (2018), e a seleção da pesquisadora do tipo de negócio, ocupação e local do negócio, de acordo com Sebrae (2018).

Quadro 6 – Descrição do perfil e seleção do tipo de negócio

PERFIL	DESCRIÇÃO DO PERFIL	TIPO DE NEGÓCIO*	OCUPAÇÃO*	LOCAL DO NEGOCIO
REALÍSTICO-GERENCIAL	Os integrantes desse grupo prezam a organização, o planejamento e o respeito às regras. São detalhistas, gostam de colocar a mão na massa, interessam-se por assuntos concretos, normalmente evitam abstrações e preferem trabalhar com aquilo que podem ver e tocar. Não operam com valores estimados, procuram a exatidão e não se dão por satisfeitos enquanto tudo não estiver em ordem. São excelentes administradores e dificilmente começam um negócio do zero - preferem assumir empresas que precisam melhorar processos.	serviços de reparos e construção civil	pedreiro, capiteiro, pintor, electricista, encanador	etinerante
ARTÍSTICO-IMAGINATIVO	São narcisistas por natureza, preocupados com a estética, que se realizam em áreas que lhes permitam exercitar a criatividade. Odeiam rotina, são muito mais originais que a maioria das pessoas e, de uma certa forma, estão sempre à frente do seu tempo. São impulsivos, dramáticos, adoram novidades, veem o cotidiano pelo filtro da emoção, levam mais em conta a opinião dos outros e não gostam de situações muito estruturadas ou rotineiras. Liberdade é a palavra de ordem. Sentir-se preso é um verdadeiro martírio.	barbearia	barbeiro	físico
SOCIAL-AFETIVO	Para eles, o contato social é primordial, adoram o convívio com pessoas e estão sempre dispostos a cuidar mais do bem-estar dos outros do que de si próprios. São mais hábeis com as palavras do que com a atividade motora. Dizem-se incapazes de trocar uma lâmpada. São extrovertidos, populares, quase não aguentam ficar sozinhos, e sua principal motivação vem da troca de experiência com outras pessoas. Têm facilidade para promover relações sociais e trabalhar em equipe.	food bike	cozinheiro	etinerante
REALIZADOR-EMPREENDEDOR	Com uma disposição de assumir riscos maior que a maioria das pessoas, representantes desse grupo têm uma rede de relacionamentos bem estruturada. São mais extrovertidos, competitivos, focados no lucro e autônomos nas tomadas de decisões. Gostam de trabalhar com metas e objetivos a serem alcançados e, na maioria das vezes, não se dão bem com regras e procedimentos previamente estabelecidos. Não têm muita paciência para as operações do dia-a-dia, o prazer está em criar uma empresa e não em administrá-la no cotidiano.	loja de acessórios para churrasco	comerciante	físico
CONCRETO-CONVENCIONAL	Aqueles que integram o grupo preferem trabalhos ordenados e definidos, baseados em regras e regulamentos previamente estabelecidos. Gostam de lidar com rotinas, toleram muito bem ficar sozinhos, são calmos, práticos, precisos e possuem um perfil mais burocrático. Eles têm um bom ajuste social, são muito confiáveis, colocam ordem em tudo e cumprem prazos.	jardinagem e paisagismo	jardineiro	etinerante

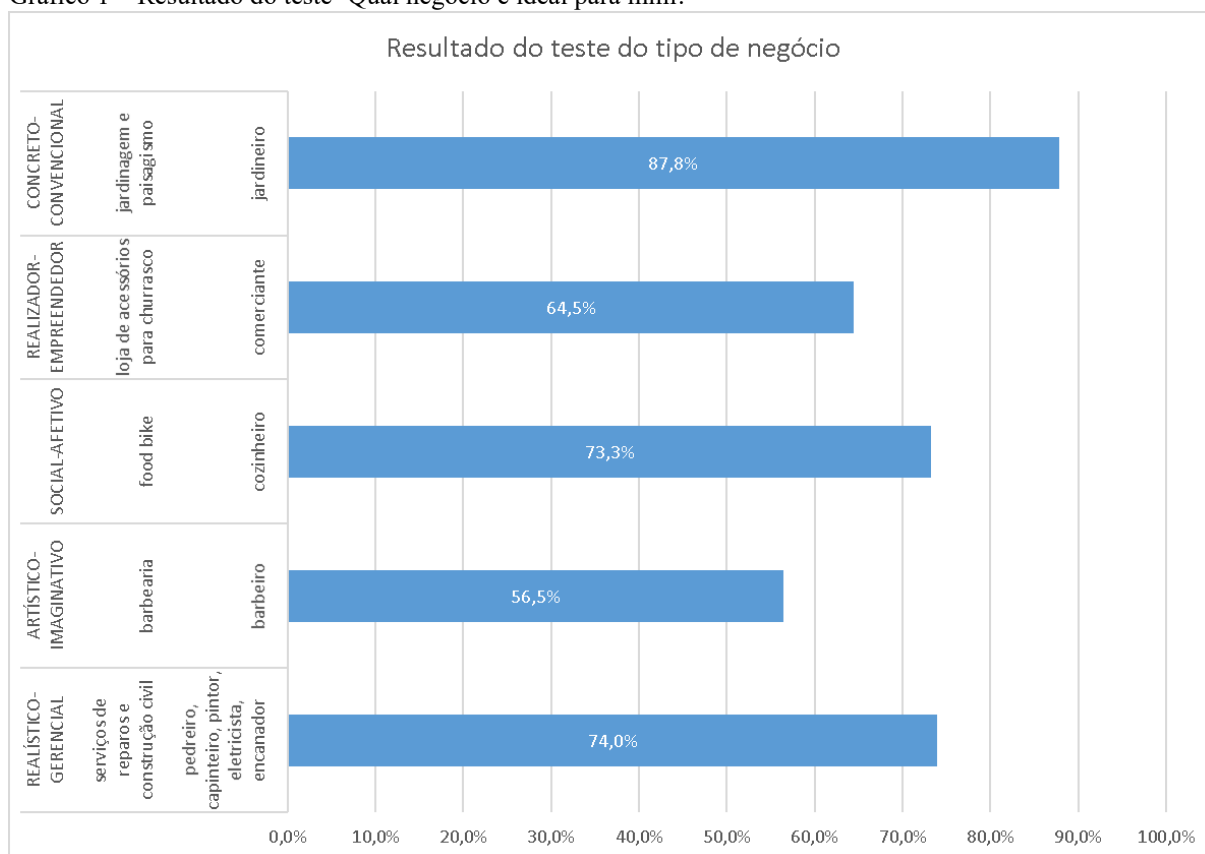
\* Tipo de negócio e ocupação baseados no CNAE MEI

Fonte: Fraiman (2018) e SEBRAE (2018)

Com relação ao resultado do teste ‘Qual negócio é ideal para mim?’, obteve-se a predominância de três desses perfis: realístico-gerencial, social-afetivo e concreto-convencional.

Os resultados, compilando todos os apenados e transformando-os em percentual, podem ser verificados no gráfico.

Gráfico 1 – Resultado do teste ‘Qual negócio é ideal para mim?’



Fonte: autoria própria

Ao observar a descrição, o tipo e o local para cada perfil do tipo de negócio, percebe-se que o resultado é condizente com o histórico de vida e ocupações profissionais anteriormente praticadas pelos apenados. Esta constatação foi possível devido aos relatos espontâneos proferidos pelos mesmos durante a realização do teste. Evidenciando que a presença da Educação, Ensino, Empreendedorismo e, novamente, da Andragogia, Aprendizagem Significativa e Competências permeia a vida do indivíduo uma vez que esse ser é formado pelas relações que constrói ao longo de sua trajetória de vida, bem como o período de privação de liberdade e suas anterioridades aparecem de forma antagônica, uma vez que na maior parte do tempo passam a sensação de não existirem, mas ao mesmo tempo, quando acionados, em breves flechas, trazem uma tristeza intrínseca, demonstrando que a

vida seria diferente se não tivessem cometido os graves erros que guardam em suas memórias, as quais transbordam nos seus olhares, almejando serem compartilhadas, na fúlgida ilusão de que seu peso seria diminuído.

A essa reflexão corrobora Heidegger (1997), quando afirma que a caracterização da vida humana emana da necessidade de relacionar-se com o mundo. Elias (1994) e Siemens (2016), em contrapartida, asseguram que essas relações só são construídas e mantidas se esse mesmo mundo, que é a sociedade, supre o que se faz necessário para que o indivíduo sinta que sua existência é essencial. Nesse raciocínio circular, encaixa-se sua negativa também, que segundo Elias (2000), uma vez que o indivíduo sente-se invisível e insignificante, cresce a fatídica necessidade de se fazer ver. Huss (2011) complementa que desse modo acontece a quebra de regras, fato que contribui para a criação de barreiras, que levam à violência consentida ou não, mas que legalmente é vista como escolha pessoal.

No segundo dia de aplicação do produto, iniciou-se com a redistribuição do conjunto de testes respondidos no primeiro, seguida pela primeira aula expositiva. Após os apenados revisaram a missão, visão e valores da empresa que desenvolveram no primeiro dia, bem como repassaram as informações validadas para a EsEm Fase 1 – Negócios.

Quanto aos conteúdos ministrados no segundo dia da aplicação, tratou-se das temáticas de Desenvolvimento Sustentável e o conceito do *Triplo Botton Line* de Elkington; Sustentabilidade com exemplos de empresas sustentáveis; Direitos Humanos e sua universalidade; Cidadania e sua principal característica que é o direito ao voto; Empreendedor e Empreendedorismo que trazem os conceitos de missão, visão e valores.

De todos esses conteúdos, o mais surpreendente foi o Desenvolvimento Sustentável e a Sustentabilidade, explanando, principalmente, sobre negócios sustentáveis. Diversas ideias começaram a surgir em sala. Um apenado falou: *“se eu conseguisse ter uma lanchonete novamente, eu não ia usar nada de plástico, eu ia usar tudo de loça. Por mais que custe água, mas é mais melhor o meio ambiente, pras tartarugas”*. Outro apenado também contribuiu, dizendo: *“eu tô sabendo que na construção civil já tão usando entulho no lugar de terra pra ‘acertar’ o terreno, isso acho que também é esse negócio sustentável aí”*. E um terceiro concluiu: *“acho que é só não jogar na natureza nada que não venha dela. Só o que é natural, como o resto de comida, mas tudo que a gente produz e que não vem da natureza deve ser reciclado. Porque se não veio da natureza é claro que ela não vai querer”*.

Também, de todos os conteúdos ministrados no segundo dia, com certeza o mais delicado foi Cidadania, uma vez que os apenados têm muitos direitos suspensos durante o

cumprimento de sua pena, como por exemplo, o direito ao voto. E uma questão que ficou na mente da pesquisadora enquanto ela explanava sobre a temática foi: “como você consegue tratar desse assunto com pessoas que vivem a realidade, uma vez que, temporariamente, não têm acesso ao que você está dizendo?” E logo veio a resposta por meio de um dos apenados: *“Dona, a gente fez coisa errada e por isso tamo pagando. Mas é bom saber do que a senhora tá falando pra gente não errar de novo e assim não deixar mais de ser cidadão, de ajudar nossa comunidade e nosso país”*.

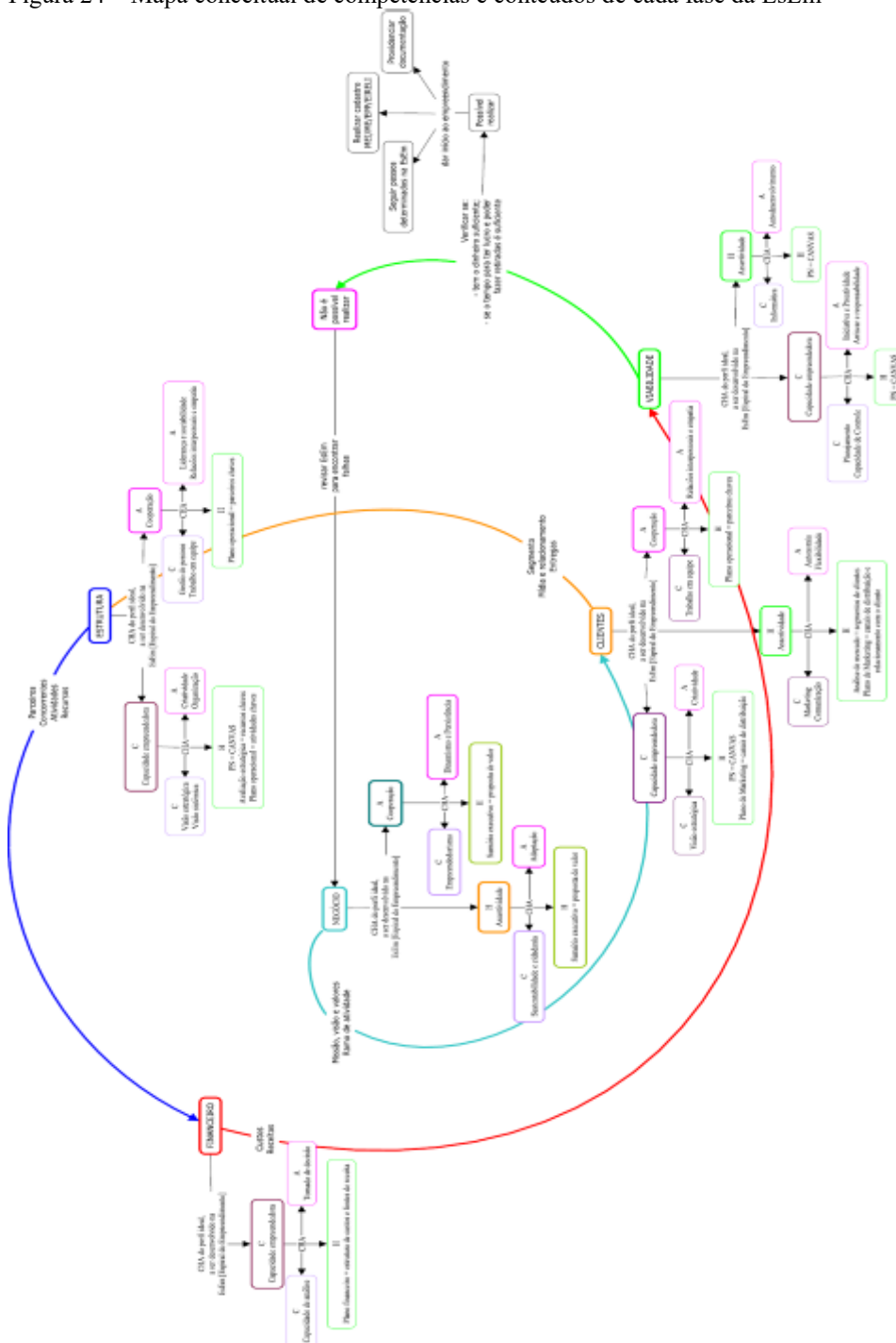
A partir do terceiro dia de aplicação do produto, a rotina de iniciar com a aula expositiva e suas respectivas temáticas, como é possível observar no mapa mental dos conteúdos, foi estabelecida, bem como o preenchimento de cada fase correspondente da EsEm. Quanto aos conteúdos ministrados no terceiro dia, foram: Marketing; Visão estratégica; Comunicação; Trabalho em equipe. No quarto dia foram: Visão sistêmica; Gestão de Pessoas.

Sendo que algo muito interessante aconteceu quando se tratou do conteúdo sobre Visão sistêmica. Como havia um dos apenados que era deficiente visual total (não possui os globos oculares), ele não estava conseguindo entender o que era a “tal da visão sistêmica”. Foi quando a pesquisadora, que já havia contado toda a história da invenção da linha de montagem móvel por Ford, teve a ideia de pegar três bolachas do lanche da tarde de “transformar em uma linha de montagem”. Ela pediu ao apenado que sentisse a borda da carteira onde ele se encontrava; em seguida, pegou as mãos dele o fez sentir que haviam três bolachas enfileiradas. Ela pediu que imaginasse que era um carro completo, novinho. Logo em seguida, pediu que ele entregasse para ela uma das bolachas e sentisse novamente a fileira. Ela perguntou: *“E agora, o carro está completo?”*. Ele riu e disse: *“É claro que não”*. Então a pesquisadora devolveu a bolacha para o apenado e pediu que ele colocasse na fila. Solicitou que ele sentisse novamente a fila, e o questionou novamente: *“E agora, o carro está completo?”*. E ele mais do rápido: *“Agora sim. Mas daqui a pouco não vai mais estar, porque com a fome que estou já vou devorar uma parte (risos)”*. E ele ainda completou: *“Agora sim, professora, entendi essa visão sistêmica aí, é saber de tudo e de cada parte ao mesmo tempo!”*.

Ressalta-se, todavia, que no quinto dia de aplicação do produto, iniciou-se com a aula com as temáticas específicas sobre finanças, com conteúdos sobre Planejamento; Capacidade de Controle; Informática; Custos; Receitas; Análise Financeira; Lucratividade; Prazo de retorno do investimento; Rentabilidade; Ponto de equilíbrio. Essa área trata-se da mais complexa e difícil fase do EsEm. E, também, é a mais interessante, pois se vive em uma

sociedade capitalista, onde o ‘coração’ de uma empresa é justamente seu desempenho, com lucro ou prejuízo, dependendo da forma como a administração é praticada. E que apenas no sexto dia de aplicação do produto, após a revisão da aula sobre finanças que a fase respectiva da EsEm foi completada. No mapa conceitual da sequência, é possível observar todas as competências e conteúdos de cada fase da espira, o que também pode ser verificado no documento que trata do PEP com EsEm.

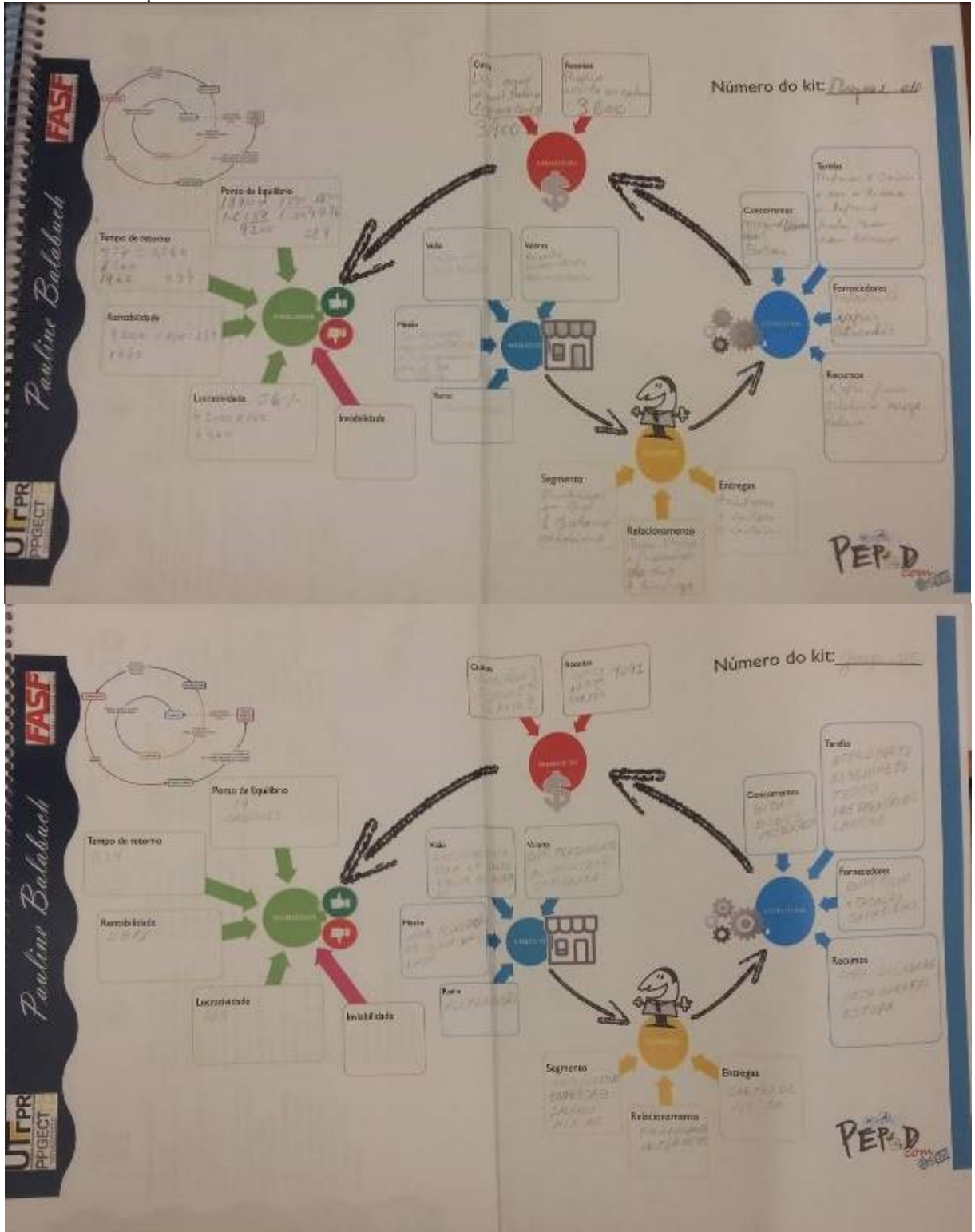
Figura 24 – Mapa conceitual de competências e conteúdos de cada fase da EsEm



Fonte: autoria própria

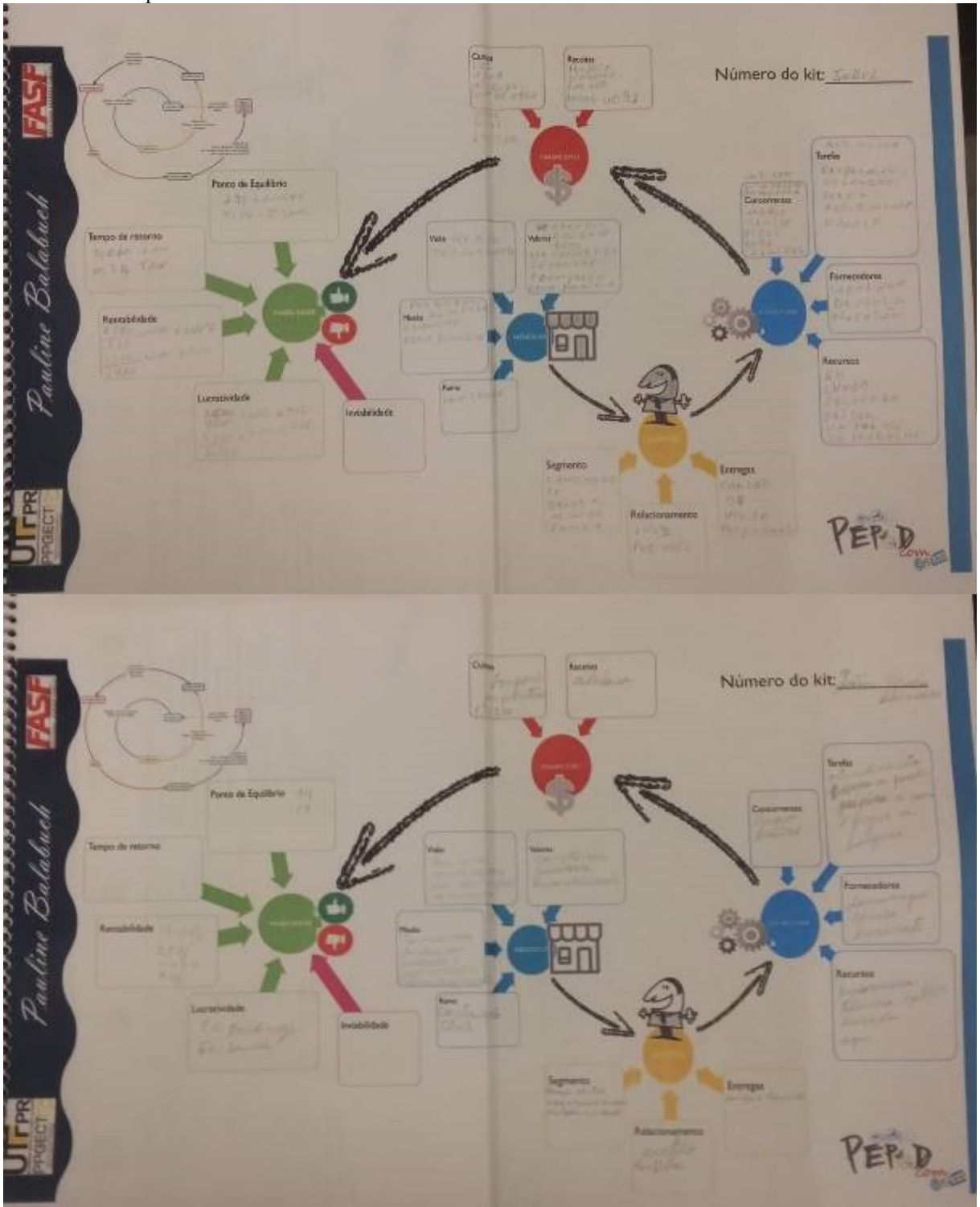
Na sequência, estão as Espirais do Empreendimento de cada apenado.

Foto 1 – EsEm apenado 1 e 2



Fonte: autoria própria

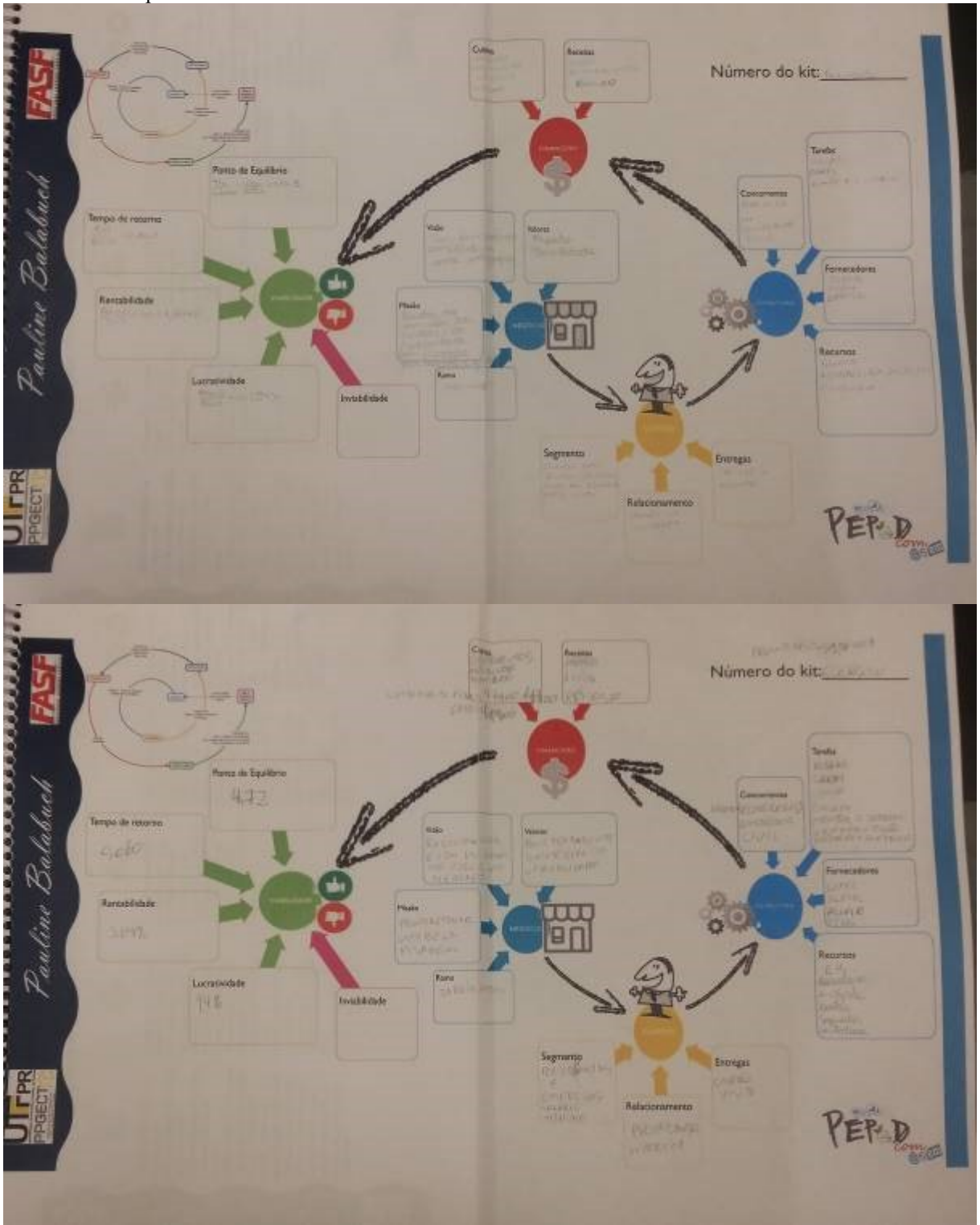
Foto 2 – EsEm apenado 3 e 4



Fonte: autoria própria



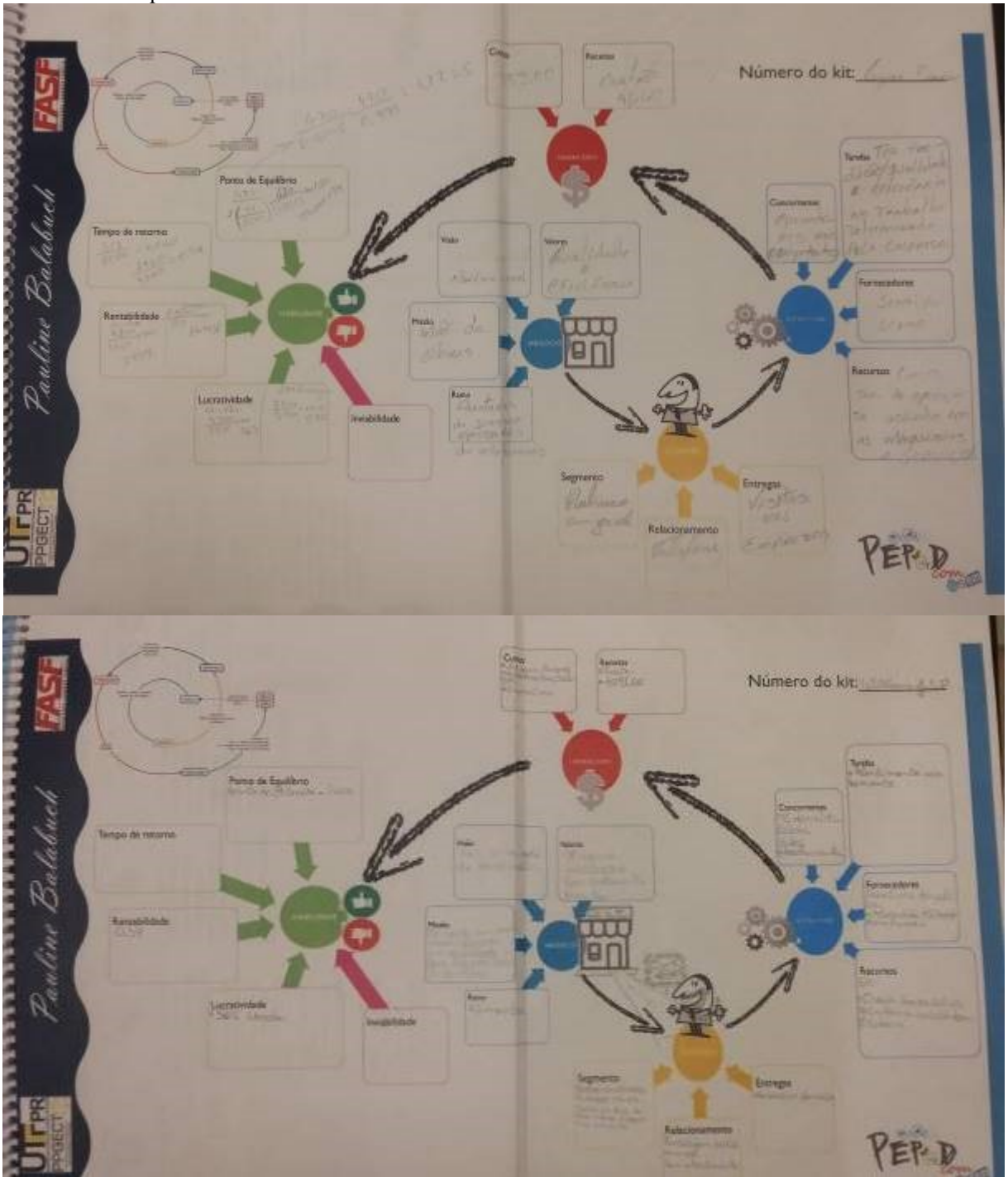
Foto 3 – EsEm apenado 5 e 6



Fonte: autoria própria



Foto 4 – EsEm apenado 7 e 8



Fonte: autoria própria

Foto 5 – EsEm apenado 9

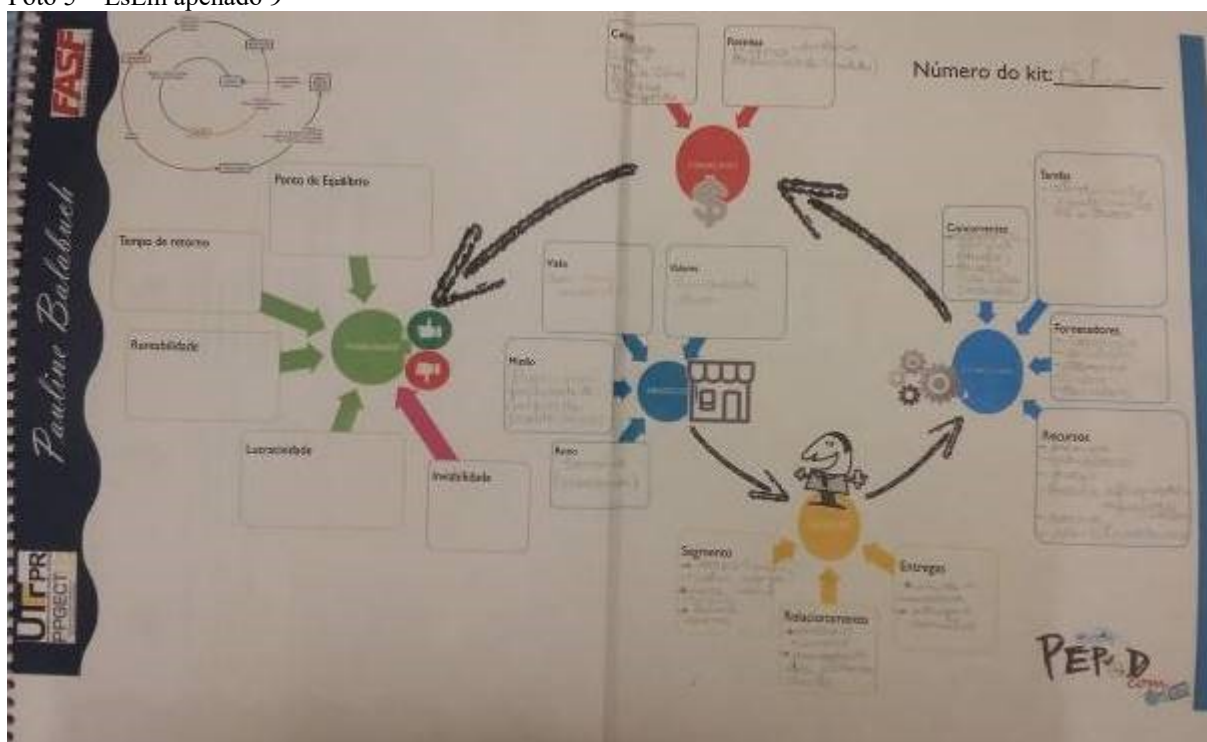
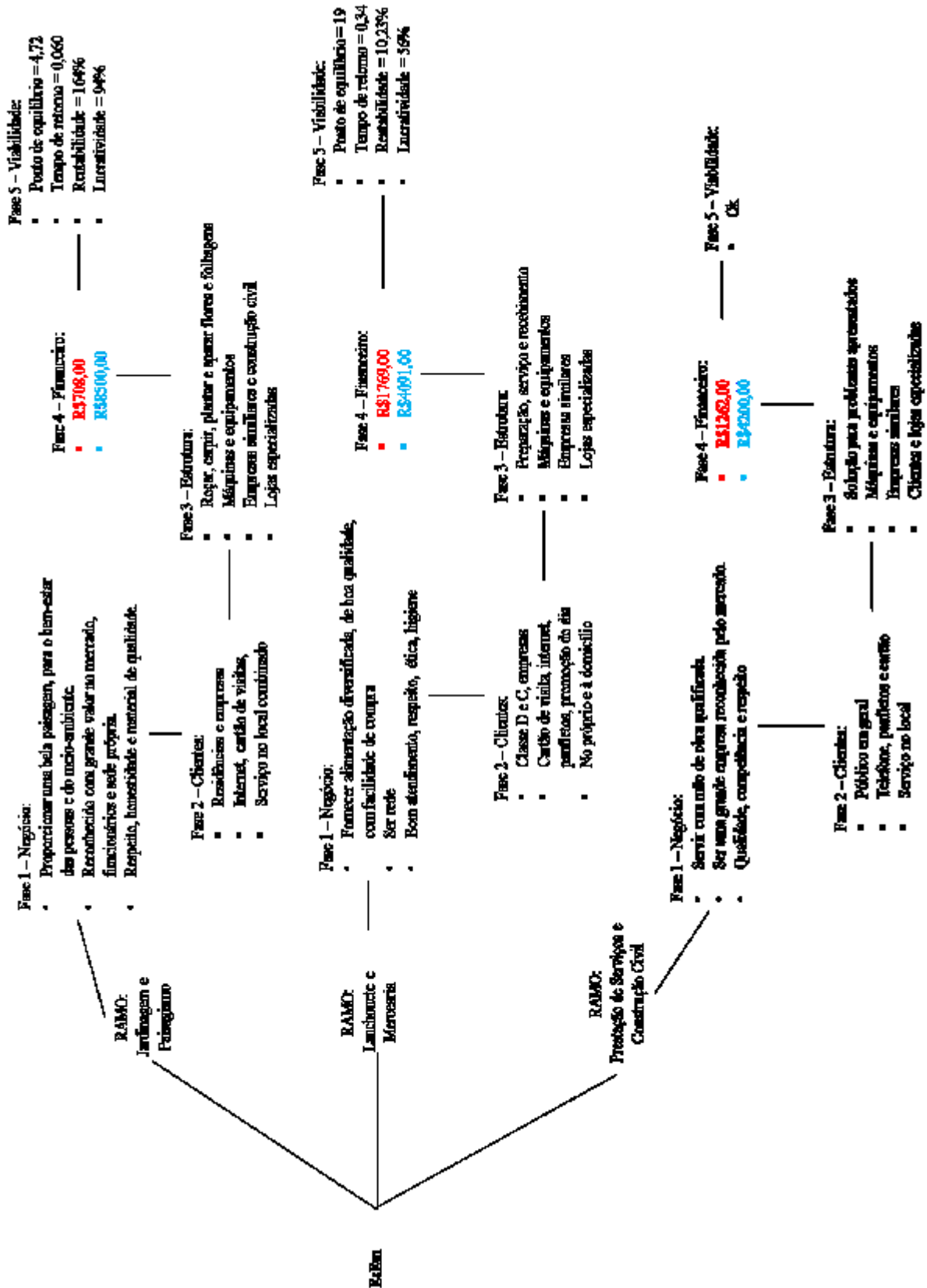


Foto 5 – EsEm apenado 9

Fonte: autoria própria

Como resultado final da EsEm, obteve-se a construção de três tipos básicos de negócios: jardinagem e paisagismo, lanchonete e mercearia, prestação de serviços e construção civil. Sendo possível observá-los na Árvore de Associação de Negócios apresentada na sequência.

Figura 25 – Árvore de Associações de Negócios



Fonte: autoria própria

Ao findar o preenchimento da EsEm, fica perceptível a vocação do brasileiro para o empreender, conforme descrito por SEBRAE (2018) no perfil do empreendedor brasileiro – predominância da classe C e idade média de 39 anos, bem como por Manfredi (1998), Brandão (2009) e Dutra (2008), quando afirmam ser a apresentação, a mobilização e a combinação de recursos certos em conjunto com regras, valores e sinais que proporcionam a obtenção de resultados desejados do profissional competente na realização do seu trabalho. Os apenados, por mais que não tenham tido contato anterior com ferramentas de planejamento administrativo – fato diagnosticado no mapeamento de competência –, preencheram o modelo proposto espontaneamente e superaram a expectativa da pesquisadora, como também se enquadram no perfil empreendedor e na descrição de profissional competente. Situação afirmada por Ribeiro (2018) quando explana que é por meio de conhecimentos, habilidades e atitudes que ocorre o processo de aprendizagem, e através da posterior exteriorização prática, que fica perceptível a mudança comportamental em aprendizes de empreendedorismo, uma vez que a estrutura do CHA individual fica evidenciada na atividade realizada.

Com relação ao interesse por criar um negócio promissor, a cooperação entre os partícipes caracterizando o *peer instruction*, também foi outra atitude de destaque durante a aplicação do produto. Fato que despertou a natural comparação mental entre os partícipes da pesquisa com os acadêmicos do curso de Administração, cujo público recebe aulas ministradas também pela pesquisadora. Esse interesse não é sentido com a mesma intensidade na sala de aula da faculdade.

Uma explicação plausível para a diferença de interesse notada é o fato de que disciplinas que envolvam temáticas de empreendedorismo realmente não possuem uma tradição no meio acadêmico, uma vez que a formação do Administrador volta-se para os cargos de gerência, direção e presidência das empresas. Dolabela (2008), Henrique (2008) e Lautenschläger (2011) lembram que o ensino do empreendedorismo surgiu para suprir qualificação profissional de ex-combatentes da II Guerra Mundial, que somente na década de 70 passou a integrar os currículos universitários, e no Brasil esse surgimento é mais tarde ainda, somente na década de 1990.

Portanto, o objetivo de formar profissionais que contribuam com renda e emprego, por meio de sua prática e de outros, com base em fatores históricos, socioculturais e éticos, de forma cooperativa, como afirma Zampier (2011) é recente. Ainda de acordo com Ferreira (2003), Henrique (2008) e Zampier (2011), credita-se que essa recenticidade do ensino do

empreendedorismo em conjunto com o tipo de perfil do empreendedor, promove e desperta o interesse sentido nos apenados pela pesquisadora.

Também Dornelas (2008), Fontenele (2011), Albuquerque (2016) e Ribeiro (2018) contribuem na elucidação do entendimento da diferença entre o interesse demonstrado por apenados e acadêmicos, quando os autores reconhecem que a aprendizagem empreendedora traz o acesso a conhecimentos funcionais e sistêmicos do processo organizacional, os quais são muito parecidos com a experiencição proporcionada pela educação informal dos saberes coletivos, que enriquecem a prática profissional como um todo de qualquer indivíduo, inclusive dos apenados.

Outra percepção comprovada na aplicação do EsEm é que a falta de conhecimento e uso de ferramentas administrativas são fatores que realmente fazem com que negócios promissores venham à mortandade com rapidez. Esse fato pode ser comprovado com a indicação da viabilidade de todos os negócios desenvolvidos. Negócios que não trazem nenhuma inovação, bem pelo contrário, são comuns de serem vistos e acompanhados na sociedade. Afirmativa que é corroborada tanto por GEM como IBQP (VALE, 2014), quando suscitam existir dois tipos de empreendedores, que no caso de evidencição, trata-se do tipo por necessidade, que é o indivíduo que não possui um perfil adequado para inserir-se no mercado formal de trabalho e, assim, vislumbra uma alternativa laboral e de ganho para sua sobrevivência iniciando seu próprio negócio baseado no contexto econômico e social no qual está inserido.

Decorre-se que é por meio do planejamento que o sonho do negócio próprio se torna visível, uma vez que ao empregar papel e caneta no desenho do pensamento, usam-se praticamente todos os sentidos – tato, audição e visão. Esse fato permite que haja uma maior clareza de entendimento dos esforços que serão necessários aplicar para tornar concreto o plano. A esse raciocínio ratificam Henrique (2008), Zampier (2011), Rocha (2014a) e SEBRAE (2017), quando afirmam que o Plano de Negócios é a ferramenta documental que permite descrever, aumentar, desenvolver, dimensionar, analisar e avaliar a visibilidade de ideias estratégicas e seus riscos para com o negócio seja ele de produto ou serviço.

Então foi por meio do preenchimento da EsEm, baseada na metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Projetos, *Peer Instruction* e Gamificação, que a experiência vivida transformou-se em aprendizado efetivo, sendo deixado claro pelos apenados o uso da Aprendizagem Significativa. Isso foi evidenciado ao longo da aplicação do produto, uma vez que foram realizadas avaliações, as quais podem ser caracterizadas como não experimentais,

uma vez que a avaliação ocorreu apenas com o grupo participante, uma vez que a presente pesquisa não fez uso de grupo experimental e de controle, tanto sobre as competências quanto ao curso em si.

#### 4.1 AVALIAÇÕES DA APLICAÇÃO DO PRODUTO

Foi realizada a avaliação de reação – nível 1 Kirkpatrick, quanto ao curso em si, para obtenção da percepção do curso para os apenados. Segue, na íntegra, a transcrição das avaliações:

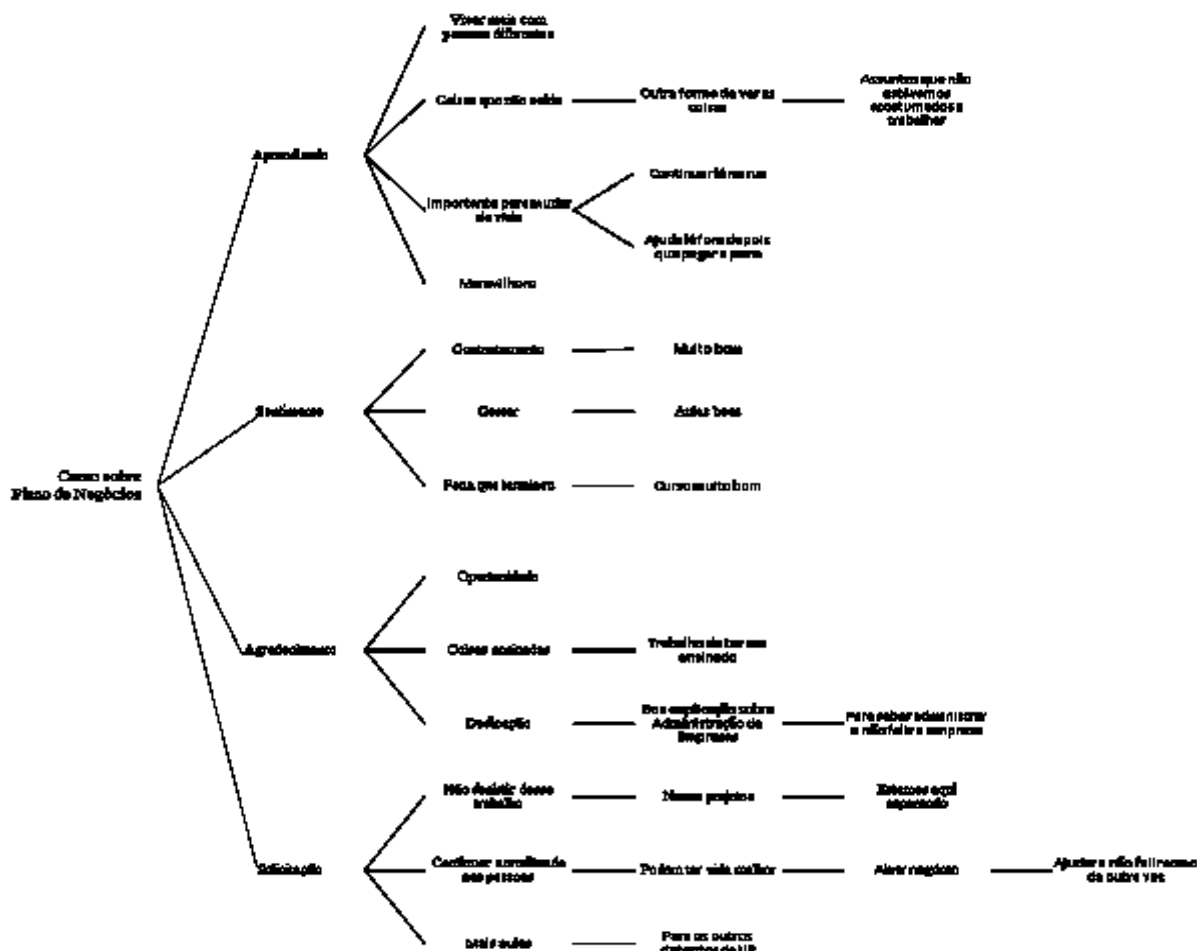
- “Eu gostei muito do curso e vai me ajudar muito”;
- “Na minha opinião esse curso foi muito bom, pois é uma outra forma de ver as coisas trazendo assuntos que nós não estávamos acostumados a trabalhar foi um aprendizado maravilhoso eu adorei muito não tenho crítica e Deus abençoe a senhora nesse projeto”;
- “Eu gostei do curso que a professora deu vai ser uma, ajuda, para mim la fora quando eu pagar a minha pena. A prof ela e muito seria no que faiz ela, esprica muito bem cada materia sobre admistração de empresa. Deveria ter mais aulas com ela para, os outros detentos do UP igual a nos muito obrigado, professora, Pauline eu agradeço muito a senhora Deus, abençoe, você e a sua familia. Se eu abrir o negocio la fora, eu vou querer que, a senhora me ajude a não falir como, eu ja tive, uma lanchonete, la fora não sube admistra eu fali”;
- “Gostei muito do curso só que deveria ter mais aulas vai ser muito enportante para mudar de vida muito obrigado pela oportumidade pretendo comtinuar la na rua”;
- “Para mim o curço foi muito bom, agradeço a professora, Pauline por me encinar obrigado pelo seu trabalho comigo em encinando”;
- “Eu achei muito boa as aulas, agradeço pela oportumidade e que Deus abeções tudo em sua vida professora e obrigado pela dedicação”;
- “Agradeço por tudo que nos encinou, que Deus abençoe os seus caminhos e preserve esse coração gigante que a senhora tem. pessoas iguais a senhora são raras hoje em dia. Obrigado Deus Abençoe”;
- “Eu gostei muito deste curso, aprendi várias coisas que eu não sabia, e quero agradecer muito por esta oportumidade e dizer que espero que a professora

não desista deste trabalho e continue acreditando nas pessoas e que elas podem ter uma vida melhor, obrigado pela oportunidade de aprendizado, e que pena que terminou, mas se a professora tiver novos projetos para o futuro saiba que estamos aqui esperando por novas oportunidades. Obrigado e sucesso na sua vida pessoal e profissional”;

- “Eu gostei muito das aulas com a senhora e aprendi mais viver com pessoas diferentes que são todas meus irmãos. To muito contente e feliz natal com muita saude e paz. Obrigado por todos nos”.

A análise da avaliação de reação – nível 1 Kirkpatrick resultou na conclusão de que ficaram satisfeitos com o conteúdo ministrado e com a aprendizagem obtida, situação demonstrada pelas afirmativas positivas de mudança de vida e abertura de negócios quando da saída do cumprimento da pena. A análise foi realizada por meio da Árvore de Associações da Avaliação de Reação, onde as respostas obtidas foram reunidas.

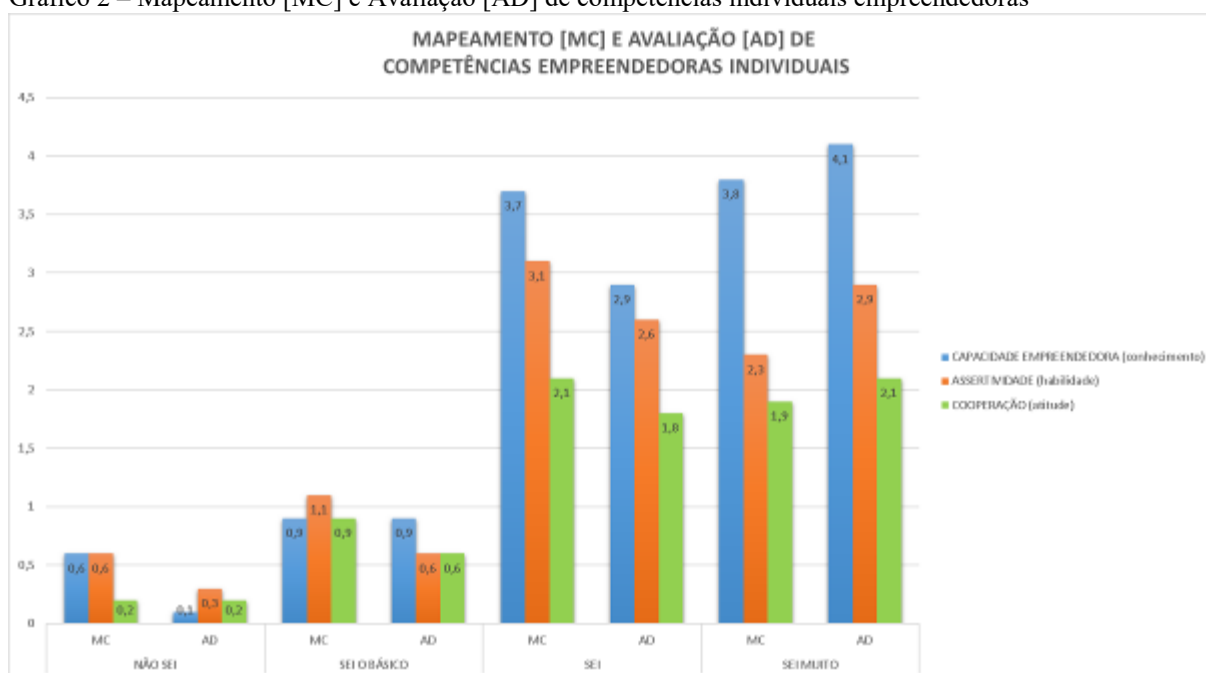
Figura 26 – Árvore de Associações da Avaliação de Reação



Fonte: autoria própria

Para mensurar o desenvolvimento de competências empreendedoras e seu respectivo aprendizado, foi realizada a avaliação de aprendizagem – nível 2 Kirkpatrick, tanto no início da aplicação do produto, com o mapeamento de competências, quanto no final, com a avaliação de desempenho– *follow up*. A análise dos resultados se deu a partir da comparação das respostas obtidas em cada avaliação, o que possibilitou a visualização de uma melhora das percepções entre os apenados dos conceitos ‘não sei e sei o básico’ para ‘sei e sei muito’ com relação às três competências empreendedoras principais: capacidade empreendedora, assertividade e cooperação, das quais se ramificam outras vinte e quatro competências também empreendedoras. Tal situação evidencia-se no gráfico, onde há variações para mais e para menos entre os resultados do Mapeamento [MC] e Avaliação [AD].

Gráfico 2 – Mapeamento [MC] e Avaliação [AD] de competências individuais empreendedoras



Fonte: autoria própria

Credita-se a melhora das percepções entre os apenados às aulas expositivas ministradas durante a aplicação do produto, uma vez que detalhes, conceitos e explicações trouxeram conhecimentos novos que se ancoraram aos conhecimentos prévios demonstrados no mapeamento, fazendo com que na avaliação houvesse um aprofundamento do entendimento das questões do formulário respondido.

Essa situação trata-se do quadro típico tanto da aplicação da Andragogia quanto da Aprendizagem Significativa. As evidências respectivas são a opção pela utilização de um método direto, visto que o conjunto de conceitos exigiu a expansão dos mesmos conforme orienta Crawford (2008), bem como pelo uso de materiais potencialmente significativos, os



quais implicaram conhecimentos prévios tendo interação cognitiva com novos conhecimentos, e que na dupla ligação geram condição para a Aprendizagem Significativa, conforme desenha Moreira (2001) no seu mapa conceitual.

Com relação especificamente às competências mapeadas e avaliadas, essas demonstraram ligação direta entre as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992) dos partícipes, levando-os a refletir sobre sua qualificação social (TOURAINÉ, 1953), avaliando e classificando seus novos conhecimentos como pertinentes à futura postura de empreendedores (MANFREDI, 1998). Fato esse também demonstrado durante a elaboração da missão, visão e valores de suas empresas, deixando ficar perceptível seu nível de consciência sobre sua responsabilidade e reconhecimento (FLEURY, 2004), os quais serão expressos diante de seu desempenho profissional (BRANDÃO, 2009) na condução de seus próprios negócios (SEBRAE, 2017).

Cabe salientar que a análise dos dados obtidos na aplicação do PEP com EsEm, concomitantemente à implementação do produto da tese, se deu por meio da Metodologia Multicritério de apoio à decisão – MCDA-C, uma vez que se fez uso de um processo instrucional programado composto por cinco pequenas fases, o que permitiu uma resposta ativa por parte dos apenados partícipes e, por parte da pesquisadora, uma verificação imediata e um teste do programa completo aplicado (Fase 1 – estruturação do contexto decisório).

Nessa mesma lógica, ressalta-se que foi apresentado aos apenados toda EsEm, por meio de um processo instrucional, deixando claro que cada nova fase somente seria aplicada quando da conclusão com aproveitamento total da anterior. E que, apesar deste requisito, quem faria o ritmo de estudos seria cada apenado, diante de suas dificuldades e entendimentos. Dessa forma, foi possível cumprir a programação, aplicação, avaliação e reprogramação das atividades; essa última no caso de se apresentarem dificuldades individuais que ocasionassem a interrupção do andamento da turma, fato que não ocorreu na turma partícipe (Fase 2 – Modelo de avaliação).

E para que houvesse significado durante a execução da EsEm, foi proposto que cada apenado elaborasse sua atividade fazendo uso de conhecimentos prévios adquiridos, tanto no contexto de vida livre como no ambiente atual onde está inserido; da interação entre ele e seus colegas de classe (Fase 3 – Resultados).

Diante das informações coletadas foi possível realizar o tratamento por meio da análise de dados MCDA-C de Ensslin (2008) e da análise de conteúdo da Árvore de Associações de Spink (1999), relacionando o obtido com o aporte teórico, como fora apresentado nessa seção.

A certificação dos apenados, como participantes do curso profissionalizante ‘PEP com EsEm’, ocorreu com o aval da Faculdade Sagrada Família, por meio de projeto de extensão e pesquisa, onde a pesquisadora atua como docente, ministrando a disciplina de Planejamento de Negócios, a qual está diretamente relacionada com a presente pesquisa. Os apenados receberam, além da certificação, o caderno didático temático completo e a EsEm desenvolvida por cada um.

## 5 CONCLUSÕES

Gonzaga (2015), apoiado em Adorno, salienta que nenhum indivíduo tem o direito de modelar o outro a seu modo e a partir somente de sua vivência. Nem tampouco de realizar uma mera transmissão de conhecimentos vazios e sem sentido, mas ao contrário, que a tentativa de despertar a produção de uma verdadeira consciência aí sim, é válida. O autor ainda afirma que uma busca coletiva, das bases comportamentais compatíveis com o esperado para a vida em sociedade, tornaria mais assertiva a alteração comportamental do indivíduo que fora apenado. Esta mudança de paradigma, onde todos seriam corresponsáveis pelo indivíduo dissidente, “ancoraria as expectativas na medida em que passaria a gerar a previsibilidade que tranquilizaria a todos” (p.39).

Ao repetir o trecho já anteriormente citado no aporte teórico, a pesquisadora quis reforçar a principal motivação que a fez escolher manter a pesquisa iniciada em seu mestrado. Neste momento, demonstra de forma respaldada, o que a fez migrar da área da Administração e da Engenharia de Produção, suas bases de formação profissional, para o Ensino. Acima de tudo, almejou que o brado que calou no peito durante todo seu doutoramento, que a fez perder sua vida pessoal ao optar em continuar a estudar... a estudar o sistema penal, demonstrando e comprovando que não se trata apenas de área restrita à Ciência do Direito, mas que antes de mais nada, trata-se da área da empatia, de se colocar verdadeiramente e inteiramente no lugar do outro: *Esse é o meu motivo para realizar a pesquisa na PEPG. Sem perceber que eu já havia lido e escrito sobre, minha alma sabia, Gonzaga!*

Foi a partir dessa máxima e com todos os pressupostos envolvidos que a presente pesquisa visou investigar: Como proporcionar desenvolvimento de competências profissionais ao apenado?

Para responder a querela, objetivou-se propor um modelo diferenciado do ensino de Empreendedorismo, para o desenvolvimento das competências profissionais do apenado.

Contudo, se fez necessário o cumprimento de três metas, as quais foram cumpridas da seguinte forma:

- 1) Listar elementos para a construção de um Programa de Educação Profissional com vistas ao apenado, baseado no ensino de Empreendedorismo e com competências profissionais: durante o exercício do magistério superior, em suas atividades laborais, a pesquisadora aprofundou-se nas questões empreendedoras e seus processos para

planejamento de abertura de novos negócios, principalmente no Plano de Negócios e modelo Canvas, o que possibilitou a ela verificar que ambas as ferramentas são complementares;

- 2) Comparar elementos listados para um Programa de Educação Profissional com vistas ao apenado, baseado no ensino de Empreendedorismo e com competências profissionais: após o estudo aprofundado, iniciou-se o processo comparativo entre os elementos, onde foi possível destacar similitudes e discrepâncias. E a partir do destacado, foram selecionados os elementos considerados primordiais que, mesclados, compuseram e fizeram surgir um novo instrumental, denominado EsEm – Espiral do Empreendimento, a qual traz a profundidade do Plano de Negócios associada ao aspecto visual e objetivo do Canvas. Tal ferramenta traz a mesma consistência de informações nas quais foi baseada, entretanto, de forma mais simples, acessível e rápida, permitindo que o apenado construa de forma objetiva e significativa seu próprio negócio.
- 3) Desenvolver e aplicar um Programa de Educação Profissional, baseado em competências profissionais e por meio do ensino de Empreendedorismo. A partir da ‘Espiral do Empreendimento’ foi desenvolvido e aplicado um programa de educação profissional que proporcionou o desenvolvimento das competências profissionais do apenado, por meio de um modelo diferenciado do ensino de Empreendedorismo.

Portanto, a resposta à querela, de como proporcionar desenvolvimento de competências profissionais ao apenado, só poderia ser que foi o PEP com EsEm.

Salienta-se que a dissertação do mestrado contribuiu com as ferramentas de mapeamento e avaliação de competências para que esse produto – PEP com EsEm – pudesse ser desenvolvido com foco nas lacunas de ensino auditadas, bem como proporcionou a visão sistêmica para a construção do mesmo.

Outra contribuição importante foi a opção pelo estudo, entendimento e aplicação da Andragogia, que parte do princípio que a troca de conhecimentos, ideias e experiências entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, se dá devido à vivência que eles trazem. E justamente por trazerem bastante informação e conhecimentos consolidados, em

alguns momentos se fazem necessárias, a ruptura de paradigmas e a construção de novos olhares e conhecimentos, bem como pela Aprendizagem Significativa, que tem no pensamento individual os elementos primazes que colaboram para essa nova construção.

Para a pesquisadora, a Ciência é exatamente isso, o fazer conhecimento partindo tanto da prática para a teoria como seu inverso, é a mesclagem de elementos emocionais, sociais, ambientais e financeiros, é a descoberta guiada e embasada em autores consolidados que permitem o saber alçar voo e passar a ser saber fazer, e mais ainda, querer fazer.

Foi com base nessa Ciência que nasceu a concepção de que era possível sim criar uma nova ferramenta para o ensino de Empreendedorismo. Uma ferramenta que fosse mais rápida, menos chata e maçante que o Plano de Negócios, porém que mantivesse a profundidade que ele proporciona. E que não fosse tão superficial quanto o Canvas, porém que mantivesse a objetividade e aspecto visual que ele permite ao empreendedor. E ao repetir, por anos, em sala de aula, a aplicação do Plano seguido pelo Canvas, a pesquisadora percebeu que havia uma correspondência entre cada parte/fase dessas ferramentas. Assim, iniciou a construção da Espiral do Empreendimento, que primeiro surgiu sobreposta ao Canvas. E foi somente após assistir ao filme “Teoria de Tudo” é que a ideia de espiral surgiu, pois é por meio da Sequência de Fibonacci, desde coisas naturais até questões do mercado financeiro são explicados, e até mesmo a existência de Deus, e firmou-se.

Desta maneira, com a Espiral do Empreendimento – EsEm, foi possível levar uma fração do conhecimento da ciência da Administração para o grupo de aprendizes participantes da presente pesquisa. Lembrando que foi por meio desse ensino de Empreendedorismo que se buscou reavivar a condição de ‘pessoa’ aos aprendizes, pois a pesquisadora tem para si que o Empreendedorismo não é um conhecimento que serve somente para abrir e manter uma empresa viva. Mas que ele é algo que amplia a vida da pessoa, que a faz repensar como ela é, que a faz repensar o ser como pessoa, que a inclui na vida em sociedade, na comunidade, na roda de amigos, ser cidadão.

O contexto da presente pesquisa também foi diferenciado, porque os aprendizes eram aprendizes cujos papéis e responsabilidades deram origem a expectativas específicas sobre o que significa aprender, principalmente para ter uma segunda opção de vida. Essas expectativas, que têm dimensões culturais, conceituais, sociais, que influenciaram seu engajamento na participação da aplicação do PEP com EsEm.

Os resultados, portanto, ficaram limitados a uma população participante específica, e as interpretações estão ligadas a esse contexto. Com relação às demais limitações, a primeira

foi a questão de segurança do próprio Sistema Prisional, que restringe a utilização de materiais físicos e de conteúdo. A segunda foi o nível abstrato da pesquisa, uma vez que o produto tratou-se de aquisição de competências, fator complexo para mensuração. Abstrair significa extrair alguma coisa de algo. Não se trata de retirar a totalidade, mas apenas alguns aspectos. Foi justamente nesse processo que se encontrou o limite do conhecimento que deveria ser construído, visto que o objeto da presente pesquisa, de certa forma, não pode ser acessado totalmente pelo pesquisador. Infere-se que a limitação de acesso ocorreu devido ao apenado ser um sujeito, uma pessoa, antes de qualquer outra classificação, e como tal, não houve como extrair a totalidade de seu pensamento e raciocínio.

E a última limitação foi devido à restrição que o sujeito pesquisado apresentou em seu processo de assimilação do PEP. Tal restrição ocorreu em alguns momentos, devido ao nível de progresso individual, das experiências anteriores que esse apenado vivenciou, bem como da percepção desenvolvida por ele de situações observáveis ou não, em uma determinada fase ou momento de sua vida.

Seria importante estender a pesquisa a outras populações de aprendizes, incluindo apenados do regime semiaberto, apenadas, outras unidades penitenciárias do estado e do país. Dessa maneira, a proposta de estudos futuros estaria baseada na ampliação da amostra e a inserção nos locais sugeridos.

Contudo, para estender a pesquisa seria interessante que houvesse mais políticas públicas que apoiassem programas de pós-graduação na área de Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas, bem como políticas públicas que mantivessem programas como o exposto na presente pesquisa, funcionando e sendo aplicados realmente, para que a ressocialização fosse algo efetivo para todos os presos e apenados do Brasil. Para que essas pessoas realmente voltassem para a sociedade como cidadãos.

Destarte, a busca incessante por profissionais qualificados é uma máxima que perdurará na gestão de pessoas enquanto o capital humano for necessário para produzir bens e serviços. Contudo, entende-se que o produto didático intitulado “Programa de Educação Profissional com foco na Espiral do Empreendimento – PEP com EsEm”, apresenta-se como uma metodologia eficaz no cenário educativo com ênfase nas pessoas que se encontram em situação de apenados.

Com a presente pesquisa pode-se concluir que a educação profissional e empreendedora, para a efetivação das competências do apenado, é uma realidade que pode ser usufruída, proporcionando mudanças na vida das pessoas por meio da educação e do ensino.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Sônia. Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos dos conceitos. *Informação & Informação*. v. 12, n. Especial, 2007.
- AEN – Agência de Notícias do Paraná. **Depen abre 140 vagas em presídio estadual de Ponta Grossa**. Disponível em: <<http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=99616>>. Acesso em 09 de jan. 2019.
- ALBINO, Sirlei de F. **Design e análise de um cenário pedagógico de uso de ferramentas de trabalho cooperativo**. 2001. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.
- ALBUQUERQUE, Cristina P.; FERREIRA, José S.; BRITES, Graça. Educação holística para o empreendedorismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n.67, out. - dez. 2016.
- ALVES, Danilo T.; et al. Análise de metodologia baseada no sistema de ensino individualizado de Keller aplicada em um curso introdutório de eletromagnetismo. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v. 33, n.1, p.1403, 2011.
- ANTONELLO, Cláudia S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**. nº 26, dez. 2007.
- ARANHA, Antônia V. S. **Andragogia**: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores. Caxambu: FAE-UFM e ANPED, 2001.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37ª, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.
- ARNS, Flávio; GOMES, Maria T. U. **Plano estadual de Educação no sistema prisional do Paraná**. Curitiba: 2012.
- ASEMOKHA, A et al. Business model innovation and entrepreneurial orientation relationships in SMEs: Implications for international performance. **Journal of International Entrepreneurship**. p 1–29, 2019.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 5ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BALABUCH, Pauline de G. **Gap’s de competências do apenas para o ambiente produtivo**. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.
- BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria, uma dimensão estratégica das redes Horizontais de PMEs: Teorizações e Evidências. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. v. 8, 2004.

- BAMBERG, Michael, RUGH, Jane.; MABRY, Linda. RealWorld Evaluation. Sage Publications, 2006. CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de projetos sociais**. São Paulo: Ed. FGV, 2009.
- BARAÇAS, Ana R. C. **Avaliação da formação segundo o modelo de Kirkpatrick**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade de Lisboa, 2017.
- BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos: ICC, 1999.
- BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico SENAC**. v.39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BARROS, Marcos. **Metodologias ativas no ensino de Biologia**. UFPE: Centro de Educação, 2015.
- BATAGLIA, W.; SILVA, A. A.; KLEMENT, C. F. F. As dimensões da imitação entre empresas. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v. 51, n. 2, 2011.
- BEAUFRET, Jean. **Introdução às filosofias da existência**. São Paulo: Livraria duas cidades, 1976.
- BEHAR, Patrícia A. (Org.). **Competências em Educação à Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BENINI, Édi A.; BENINI, Élcio G. A construção do trabalho associado sob a hegemonia estatal: organização, solidariedade e sociabilidade. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 22 - n. 74, p. 325-344 - jul./set. - 2015
- BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 22, n. 83, p. 263-294, jun. 2014.
- BOSCO, BD, et al. Fostering entrepreneurship: an innovative business model to link innovation and new venture creation. **Review of Managerial Science**. v.13, n.3, p.561–574, 2019.
- BRANDÃO, Hugo. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. 345f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.690, de 19 de julho de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12690.htm)>. Acesso em 12 dez. 2017b.



BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984** - Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)>. Acesso em 01 dez. 2017c.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Economia solidária**. Disponível em: <[http://www.portal.mte.gov.br/ecosolidaria/a\\_economia\\_solidaria\\_no\\_ministerio\\_do\\_trabalho\\_e\\_emprego.htm](http://www.portal.mte.gov.br/ecosolidaria/a_economia_solidaria_no_ministerio_do_trabalho_e_emprego.htm)>. Acesso em 12 dez. 2017a.

CAMPOS, Aline de; et al. Aprendizagem baseada em projetos: uma experiência em sala de aula para compartilhamento e criação do conhecimento no processo de desenvolvimento de projetos de software. **Competência**. v.9, n.2, p. 17-35, ago/dez. 2016.

CAMPOS, Keli C. de L. Construção de uma escala de empregabilidade: definições e variáveis psicológicas. **Estudos de Psicologia I**. v. 28, nº 1, p.45-55, jan.-mar. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CAVALCANTI, Roberto de A. **Mapa conceitual de Andragogia**. Disponível em: <[https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1090983830020\\_1712257785\\_1740/Andragogia%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos.cmap](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1090983830020_1712257785_1740/Andragogia%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos.cmap)>. Acesso em 02 abr.2017.

CESÁRIO, Francisco S.; GESTOSO, Carlos G.; PEREGRIN, F. Manuel M. Contrato de trabalho, compromisso y satisfacción: moderación de la empleabilidad. **RAE – Revista de Administración de Empresas**. v.52, n.3, p.345-359, maio-jun. 2012.

CHRISPINO, Álvaro et al. A área CTS no Brasil vista como rede social: onde aprendemos? **Ciência & Educação**. v. 19, n. 2, p. 455-479, 2013.

CIPOLLA, Luís Eduardo. Resenha de livro – William N. Bender, Project-based learning: differentiating instruction for the 21st century, 1st edition, 2012. **Administração: ensino e pesquisa**. v.17, n.3. p.567–585, set/dez, 2016.

CNI – Confederação Nacional da Indústria. **Relatório de Sustentabilidade**. Brasília: CNI, 2014.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça. **Sistema Carcerário, Execução Penal e Medidas Socioeducativas**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/sistema-carcerario-e-execucao-penal>>. Acesso em 16 nov. 2018a.

CNJ. **Justiça em números (2017): destaques**, p.11. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/09/e5b5789fe59c137d43506b2e4ec4ed67.pdf>>. Acesso em 09 jan.2018b.

CNJ. **Critérios para progressão de regime de penas**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/84557-criterio-de-juizes-para-pena-a-presos-em-regime-aberto-semi-aberto-e-fechado>>. Acesso em 10 jan. 2019.

COELHO JÚNIOR, Francisco A.; MOURÃO, Luciana. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v.12, n.6, Ed. especial, p. 224-253, nov.-dez. 2011.

CONSELHO DA COMUNIDADE. **Decreto muda as regras de ingresso em unidades de progressão no Paraná**. Disponível em:

<<https://conselhodacomunidadecw.com.br/2018/11/14/decreto-muda-as-regras-de-ingresso-em-unidades-de-progressao-no-parana/>>. Acesso em 09 jan. 2019.

CORENZA, Marcelo de S.; MAGALHÃES, Maria da G. de O.; MASSON, Máximo A. C. Educação Prisional: Objetivos, Interesses, Práticas e Campos de Saber: Um Estudo sobre Trajetórias Recentes das Iniciativas Educacionais em Sistemas Prisionais. In: Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana. **Anais...** Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Alessandra M. da; et al. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v.15, n.2, p. 179-197, abr.2011.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo: Saraiva,1997.

CRAWFORD, Steven R. Andragogy. **Journal of International Education in Business**. Colorado, p.1-4, 2008.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**. v. 39, n.273, 2014.

DEPEN. **Relatório Educação Sistema Prisional do Paraná – 2017**. Piraquara: Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária, 2017.

DEPEN. **Dados do Departamento de Execução Penal do Estado do Paraná**. Disponível em: < [www.depen.pr.gov.br](http://www.depen.pr.gov.br)>. Acesso em 16 nov. 2018.

DEPEN. **Unidade de Progressão de Piraquara é referência em trabalho e educação de presos**. Disponível em: <<http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/unidade-de-progressao-de-piraquara-e-referencia-em-trabalho-e-educacao-de-presos>>. Acesso em 09 jan. 2019a.

DEPEN. **Em dois meses, Paraná abre 1.261 vagas no sistema prisional**. Disponível em: < <http://www.depen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=357&blid=16&tit=Em-dois-meses-Parana-abre-1.261-vagas-no-sistema-prisional>>. Acesso em 09 jan. 2019b.

DIAS, Maria I. P. S. Promover competências em contexto educativo. **Educação Por Escrito**. v.5, n.1, p. 80-97, jan.-jun. 2014.

DINI, V et al. Dynamics of Scientific Engagement in a Blended Online Learning Environment. **Research in Science Education**. p.1-29, 2019.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

DRAGANOV, Patrícia B; FRIEDLÄNDER, Maria R.; SANNA Maria C. Andragogia na saúde: estudo bibliométrico. **Escola Anna Nery**. v.15, n.º 1, p.149-156, jan.-mar. 2011.

DUTRA, Joel. **Competências**: Conceitos Métodos e Experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ENSSLIN, Sandra; et al. Uma metodologia multicritério (MCDA-C) para apoiar o gerenciamento do capital intelectual organizacional. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v.9, n.7, nov./dez. 2008.

ERBS, Rita T. C. **O líder educador**: uma proposta de aprendizagem para a indústria petroquímica. 2010. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERNANDES, Carolina dos S.; MARQUES, Carlos A. Ciência, Tecnologia e Sociedade e a perspectiva Freireana de Educação: possíveis convergências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências. **Anais...**, Florianópolis, 2009.

FERREIRA, Maria do R. N. P.; VIRMOND, Sônia M. **Práticas de tratamento penal nas unidades penais do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, 2011.

FERREIRA, P. G. G.; MATTOS, P. L. C. L. Empreendedorismo e práticas didáticas nos cursos de graduação em Administração: os estudantes levantam o problema. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. **Anais...**, Atibaia, 2003.

FLEURY, Maria T. L.; FLEURY, Afonso C. C. Alinhando estratégia e competências. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. v. 44, nº 1, p.44-57, Mar 2004.

FONSECA, Roberto Vidal. **A profissionalização dos apenados, por meio da Educação à Distância, como contribuição a inserção ao mercado de trabalho**: o caso da Penitenciária de Florianópolis/SC. 2011. 65f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FONTENELE, Raimundo Eduardo Silveira; et al. Capital humano, empreendedorismo e desenvolvimento: evidências empíricas nos municípios do Ceará. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v. 12, n. 5, p. 182-208, Set./Out. 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28ª ed. São Paulo: Edições Graal Ltda., 2010.

FRAIMAN, Leo. **Teste de J. Holland**. Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Revista/Common/0,,ERT81412-17152,00.html>>. Acesso em 25 ago.2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Alair F. de; FREITAS, Alan F. de. Interações entre organizações coletivas na promoção do desenvolvimento local. **Interações**, v. 14, n. 2, p. 177-188, jul./dez. 2013.

FREITAS, Bianca F. **A essencialidade do trabalho para progressão ao regime aberto**. 2012. 22f. Artigo Científico (Pós-Graduação Lato Sensu da Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia; SEGATTO, Andrea Paula. Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social: um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 2, p. 302-320, jun.2014.

GAIGER, Luiz Inácio. A economia solidária e a revitalização do paradigma cooperativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 82, p. 211-228, jun. 2013.

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias**: a política e a história. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GATTAI, Sílvia; BERNARDES, Marco Aurélio. Papel e responsabilidades da universidade no processo socioeducativo presente em movimentos de economia solidária. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v. 14, n. 6, p. 50-81, dez. 2013

GOECKS, R. **Educação de Adultos**: uma Abordagem Andragógica. Disponível em: <<http://www.andragogia.com.br>>. Acesso em 01 jul. 2017.

GONZAGA, Fábio C. **Execução penal dialógica**: um caminho para a efetiva reinserção social do apenado. 2015. 69f. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos). UFTO – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HENRIQUE, Daniel Christian; CUNHA, Sieglinde Kindl da. Práticas didático-pedagógicas no ensino de empreendedorismo em cursos de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**. v. 9, n.5, p.112-136, 2008.

HILL, CT. STEM Is Not Enough: Education for Success in the Post-Scientific Society. *Journal of Science Education and Technology*. v.28, i.1, p.69 –73, 2019.

HUSS, Matthew T. **Psicologia forense**: pesquisa, prática clínica e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JARDIM, Manuel J. de A. **Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais**: estudo para a promoção do sucesso acadêmico. 2007. 596f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2007.

JULIÃO, Elionaldo F. **A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 440f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

JULIÃO, Elionaldo F. O impacto da Educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.15, nº 45, Set.-Dez. 2010.

KNOWLES, Malcolm S; JONES, Merrick. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning. *Canadian Journal of Communication - Journal of International Business Studies*. v.12, n.1, p.77-80, 1986.

LASTRA, Juan F. R. Aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje orientado a la formación empresarial. **Estudios Gerenciales**. v.28, n.122, mar., 2012.

LAURENTINO, André L. C.; et al. Os reflexos da capacitação fora das grades: a ressocialização dos ex-detentos do complexo penitenciário de São Pedro de Alcântara (SC-Brasil). **REICE – Revista Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. v.12, n.2, p.139-162, 2014.

LAUTENSCHLÄGER, A.; Haase, H. The myth of entrepreneurship education: seven arguments against teaching business creation at universities. **Journal of Entrepreneurship Education**. n.1, v.14, p.147-161, 2011.

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LEMOS, Ana Margarete; et al. Análise do Trabalho Prisional: um Estudo Exploratório. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. v.2, nº 3, p.129-149. Set/Dez. 1998.

LIBÂNIO, Jose C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. Curitiba, n.17, p.153-176, 2001.

LIMA JÚNIOR, P.; et al. Marx como referencial para análise de relações entre ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência e Educação**. v. 20, n. 1, p. 175-194, 2014.

LIMA, Daniela da C. B. P.; FARIA, Juliana G. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. **Anais...** São Paulo: ANPAE/PUCSP/FACED/PPGE, 2011.

LIMA, Jacob C.; SOUZA, André R. de. Trabalho, solidariedade social e economia solidária. **Lua Nova**. v.93, p.139-168, 2014a.

LIMA, José F. de. O ensino de ciências e sua importância na educação para o trabalho. **Boletim Técnico SENAC**. v.40, n.3, p. 18-37, set./dez. 2014b.

LIMA, Valéria V. Constructivist spiral: an active learning methodology. **Interface**. v.21, n.61, p.421-34, 2017.

LIN, C; CHUANG, SS. Role of empathy between functional competence diversity and competence acquisition: a case study of interdisciplinary teams. **Quality & Quantity**. v.52, n.6, p.2535–2556, 2018.

LOPES, Cláudia F. **Direito Penal**. Disponível em: <<http://www.entendeudireito.com.br/materia/direito-penal>>. Acesso em 30 jun. 2017.

LOURENÇO, Anabela. **Balanco de competências-chave para o empreendedorismo – Manual de apoio ao facilitador**. Portugal: Escola Profissional de Alte – CIPRL, 2008.

MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**. v.19, nº 64, p.13-49, set.1998.

MANZUR, Eric. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução de Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARQUES F (2013) Guia de Mapeamento e Avaliação de Competências para a Administração Pública do Poder Executivo. República Federativa do Brasil e União Europeia, projeto “Diálogos Setoriais”.

MARQUES, Fernanda. **Guia de Mapeamento e Avaliação de Competências para a Administração Pública - Poder Executivo**. República Federativa do Brasil - União Europeia. Projeto “Diálogos Setoriais”. Trabalho realizado no âmbito do contrato de serviços estabelecido com a CESO CI (Lisboa) Brasília: junho, 2013.

MARTIN, AM et al. Effectual Reasoning and Innovation among Entrepreneurial Science Teacher Leaders: a Correlational Study. *Research in Science Education*. v.48, i.6, p.1297–1319, 2018.

MARTIN, Drew; WOODSIDE, Arch G. Moving beyond pedagogy to andragogy: experimental learning exercises for tourism/hospitality executive training. **International Journal of Culture**. v.3, n.4, p.283-286, 2009.

MARTÍN-ROJAS, R et al. Encouraging organizational performance through the influence of technological distinctive competencies on components of corporate entrepreneurship. **International Entrepreneurship and Management Journal**. v.13, n.2, p. 397–426, 2017.

MARTINS, Antonio J. **Clube Mais** – educação para o empreendedorismo. 1ª ed. Portugal: Moura, 2008.

MATUK, C. The effects of invention and recontextualization on representing and reasoning with trees of life. **Research in Science Education**. p.1-43, 2018.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. (2019). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2017.

MIRABETE, Júlio F. **Execução Penal**. 11ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA NETO, Alfredo L. da C. **Múltiplas visões sobre as atividades de trabalho remunerado, desenvolvidas na penitenciária estadual de Maringá**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Negócios) – Universidade Estadual de Londrina em consórcio com a Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco. A.; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MORETTI, Vanessa D; MOURA, Manoel O. Formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v.10, n.20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

MORETTO NETO, Luís; et al. Desenvolvendo o aprendizado em gestão social: proposta pedagógica de fomento às incubadoras sociais. **Cadernos EBAPE.BR**. v.9, n.3, artigo 7, p.828–845, Set. 2011.

MÜLLER, Maykon G.; et al. Uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino *Peer Instruction* (1991 a 2015). **Revista Brasileira de Ensino de Física**. v.39, n.3, e.3403, 2017.

MUNCK, Mariana G. M. **Concepções organizacionais e os constrangimentos ao processo de formação e aprendizagem: um estudo à luz do agir organizacional**. 2009. 148f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NOBRE, Farley S.; TOBIAS, Andrew M.; WALKER, David S. Uma Visão da Empresa Baseada em Habilidades: Contextos Estratégicos e Contingenciais. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. v.15, n.3, art. 3, p.413-432, maio-jun. 2011.

NOFFS, Neide de A.; RODRIGUES, Carla M. R. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista de Psicopedagogia**. v.28, n.87, p.283-292, 2011.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. 1991 n. 4, p.109-139.

ONOFRE, Elenice M. C.; JULIÃO, Elionaldo F. A Educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação e Realidade**. v.38, nº 1, p.51-69, jan-mar.2013.

OVANDO, Martha N. Competency based individualized learning modules: an approach to differentiated in-service education. **Journal of International Education in Business**. v.7, nº 3 p.1-17, nov. 1993.

PALMER, S et al. Occupational Outcomes for Bachelor of Science Graduates in Australia and Implications for Undergraduate Science Curricula. **Research in Science Education**. v.48, i.5, p.989–1006, 2018.

PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria C.; et al. Enfoque CTS na pesquisa em Educação em Ciências: extensão e disseminação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v.9, n.3, 2009.

PARAPPILLY, M et al. Feasibility and Effectiveness of Different Models of Team-Based Learning Approaches in STEMM - Based Disciplines. **Research in Science Education**. p.1–15, 2019.

PAVARINI, Massimo; et al. **Educação em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania**. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

PEDRO, Laís Z. **Uso da gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem para reduzir o problema da externalização de comportamentos indesejáveis**. 2016.152f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática Computacional). USP – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, Suíça, 2001. *In Pátio. Revista Pedagógica*. Porto Alegre, n.17, p. 8-12, maio/jul.,2001.

PIMENTEL, Fernando S. C. **Mapa conceitual de Metodologia Ativa**. 2010.

PINTO, Luís M. C. S. **Educação Não-Formal** – um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade). ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2008.

PRODANOV, Cleber C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTAL, Renato S.; TERRA, Branca R. C. dos S. e S. R. Políticas organizacionais de ciência, tecnologia e inovação e gestão da propriedade industrial: uma análise comparativa em Instituições de Pesquisa. **Gestão & Produção**. v. 21, n. 4, p. 760-780, 2014.

RAMOS, Daniel S. **Expansão do ensino superior nos governos Lula (2003-2010): Caracterização e Análise de suas Estratégias**. 2012. 111f. Monografia (Bacharelado em Economia e Relações Internacionais). UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, Sérgio D.; MÜYLLER, Cristina F. de. Economia Solidária – Em busca dos elementos essenciais da sustentabilidade e solidariedade. **Revista Organizações & Sociedade**. v.71, p.581-614, 2014.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. ABED, 2014b.

ROCHA, Estevão Lima de Carvalho; FREITAS, Ana Augusta Ferreira. Avaliação do Ensino de Empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. **RAC** – Revista de Administração Contemporânea. v.18, n.4, p. 465-486, ago. 2014a.

RON, Regilene R. D. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para cursos estruturados com base em competências. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI**. v.4, n.8, mar. 2010.

RUPPENTHAL, Janis Elisa; CIMADON, José Eduardo. O processo empreendedor em empresas criadas por necessidade. **Gestão & Produção**. v.19, n.1, p.137-149, 2012.

SANTOS(org.), Thandara. **INFOPEN** – Levantamento nacional de informações penitenciárias: atualização jun. 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

SANTOS, Geraldo M. A dos; RUMMERT, Sônia M. Saberes tácitos, técnica, tecnologia e ciência: o lugar do trabalho vivo no processo de trabalho na produção associada. **Trabalho & Educação**. v. 22, n.3, p.223-239, set.-dez.2013.

SANTOS, James W. **O estado do punir no Brasil: uma análise do processo legislativo em execução penal pós-abertura política entre ambiguidades histórico-discursivas**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do



Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Júlio C. F. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre, Rio Grande: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHUSTER, D et al. Learning of Core Disciplinary Ideas: Efficacy Comparison of Two Contrasting Modes of Science Instruction. **Research in Science Education**. v.48, n.2, p.389–435, 2018.

SEBRAE. **Perfil do empreendedor brasileiro**. Disponível em: <<http://www.sebraemercados.com.br/infografico-perfil-do-empreendedor/>>. Acesso em 07 jan. 2019.

SEBRAE. **Software Plano de Negócio 3.0**. Disponível em: <<https://www.sebraemg.com.br/atendimento/bibliotecadigital/documento/Software/Software-Plano-de-Negocio-30>>. Acesso em 10 dez. 2017.

SEBRAE. **Ideias de negócios**. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias>>. Acesso em 10 set. 2018.

SIEMENS, Herman. Nietzsche e a sociofisiologia do eu. **Caderno Nietzsche**. v.37, n.1, p. 185-218, 2016.

SILVA, Arleide R. da R. **Análise da relação entre a gestão do conhecimento e o ambiente de inovação em uma instituição de ensino profissionalizante**. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Régio P. da; et al. Aprendizagem Significativa: uma metodologia de ensino para a geometria descritiva. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. **Anais...** Brasília: ABENGE, 2004.

SOUZA, Queila; QUANDT, Carlos O. Metodologia de análise de redes sociais. In: F. Duarte; C. Quandt; Q. Souza (Org.). **O tempo das redes**. São Paulo: Perspectiva, p. 31-63, 2008.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**. Ano 31, v.5, p.182-200, 2015.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

TCEPR – Tribunal de Contas do Estado do Paraná. **PAF 2017 – Plano Anual de Fiscalização: relatório de análise preliminar do Sistema Penitenciário**. Disponível em: <>. Acesso em 09 jan. 2018.

TOMAÉL, Maria I.; ALCARÁ, Adriana R.; CHIARA, Ivone G. Di. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**. v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago. 2005.

TOURAINÉ, A. A organização profissional da empresa. In: FRIEDMAN, G., NAVILLE, P. **Tratado de sociologia do trabalho**. São Paulo: Cultrix, 1953, v.1.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. Os novos rumos dos estudos sociais de ciência e tecnologia; continuidade e ruptura na teoria social - implicações para o Brasil e a América Latina. **Sociologias**. Ano 16, n.37, p. 24-41, set/dez 2014.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: Diretrizes pedagógicas para a Educação Profissional. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/>>. Acesso em 10 dez. 2017.

VALE, Gláucia M.V; CORREA, Victor S.; REIS, Renato F dos. Motivações para o Empreendedorismo: Necessidade Versus Oportunidade? **RAC – Revista de Administração Contemporânea**. v.18, n.3, art.4, p.311-327, Maio/Jun., 2014.

VASQUES, Leandro Duarte. **Capacitação profissional do detento do Sistema Penitenciário do Estado do Ceará**: possibilidade de adaptação dos “Centros Vocacionais Tecnológicos” – CVT’s nos estabelecimentos penais visando habilitar o egresso para o mercado de trabalho. 2002. 143f. Dissertação (Mestrado em Direito Público) – Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Recife, 2002.

VEIGA, HMS et al. The Psychology of Entrepreneurship. In: Neiva E, Torres C, Mendonça H. (eds) **Organizational Psychology and Evidence-Based Management**. Springer, Cham. p.135-155, 2017.

VENTURELLI, Jose. **Educación médica**: nuevos enfoques, metas y métodos. Série PALTEX Salud y Sociedad. n.5. Washington: Organización Panamericana e Mundial de la Salud, 2000.

VERGA, Everton.; SILVA, Luiz F. S. da. Empreendedorismo: evolução histórica, definições e abordagens. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**. v.3, n.3, p.3-30, 2014.

XAVIER, Arnaldo. A construção do conceito de criminoso na sociedade capitalista: um debate para o Serviço Social. **Revista Katálysis**. v. 11, n. 2, p. 274-282, 2008.

ZAIUTH, Gabriela; HAYASHI, Maria C. P. I. A apropriação do referencial teórico de Paulo Freire nos estudos sobre Educação CTS. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**. v.2, n.1, p.278-292, jan./jul. 2011.

ZAMPIER, Márcia A.; TAKAHASHI, Adriana R. W. Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa. **Cadernos EBAPE.Br**. v.9, Edição Especial, artigo 6, p.564–585, jul. 2011.

ZANIN, Joslene E.; OLIVEIRA, Rita de C. da S. O processo ressocializador na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa, PR. **Publicatio UEPG**. Ponta Grossa, v.17, n.1, p.59-67, jul. 2009.