

A REINserÇÃO SOCIAL DE EGRESSOS DO SISTEMA PRISIONAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Ana Luisa Rocha Delfino¹
Oberdan Quintino de Ataides²
Bruno Abnner Lourenzatto Silveira³

RESUMO: O presente artigo examina as lacunas normativas e curriculares que impedem a Educação em Direitos Humanos (EDH) de se constituir como eixo estruturante da educação prisional, investigando de que forma seu reconhecimento como modalidade autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) poderia reorientar a política educacional penitenciária. Para tanto, desenvolve-se pesquisa qualitativa de caráter exploratório, apoiada no diálogo com a literatura do campo e pesquisa documental, com análise de instrumentos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Relatório de Informações Penais (RELIPEN) do primeiro semestre de 2023. A investigação demonstra que, a despeito de um extenso arcabouço normativo que reconhece a educação como direito do apenado, a ausência da educação prisional como modalidade própria na LDB impede a formulação de um currículo específico e permite que os estados operem de forma fragmentada, sem parâmetros federais de controle ou avaliação. Conclui-se que a EDH constitui eixo pedagógico capaz de endereçar a formação ética e cidadã do egresso. Trata-se, portanto, de uma contribuição que desloca o debate da denúncia da precariedade educacional nas prisões para o campo da política pública de Estado.

Palavras-chave: Educação prisional. Educação em direitos humanos. Reinserção social. Currículo. Lei de Diretrizes e Bases.

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Instituto Federal de Goiás.

² Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Instituto Federal de Goiás.

³ Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Instituto Federal de Goiás.

ABSTRACT: This article examines the normative and curricular gaps that prevent Human Rights Education (HRE) from becoming the structural axis of prison education in Brazil, investigating how its recognition as an autonomous modality in the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) could reorient penitentiary educational policy. To this end, qualitative exploratory research is developed, supported by engagement with the field's literature and documentary research, with analysis of normative instruments such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Penal Execution, the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), and the Penal Information Report (RELIPEN) for the first half of 2023. The investigation demonstrates that, despite an extensive normative framework recognizing education as a right of the incarcerated, the absence of prison education as an autonomous modality in the LDB prevents the formulation of a specific curriculum and allows states to operate in a fragmented manner, without federal parameters for oversight or evaluation. It is concluded that HRE constitutes a pedagogical axis capable of addressing the ethical and civic formation of released prisoners. This work therefore represents a contribution that shifts the debate from denouncing educational precariousness in prisons toward the field of State public policy.

Keywords: Prison education. Human rights education. Social reintegration. Curriculum. National Education Guidelines and Framework Law.

INTRODUÇÃO

O Brasil detém a terceira maior população carcerária do mundo. Segundo o Relatório de Informações Penais (RELIPEN) referente ao primeiro semestre de 2023, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), 644.794 pessoas se encontravam recolhidas em celas físicas nos sistemas estaduais e federal, a que se somavam outras 190.080 em prisão domiciliar. Desse contingente, os dados disponíveis sobre escolaridade revelam que a maioria sequer concluiu o ensino fundamental: dos presos em celas físicas sobre os quais há informação, 14.391 eram analfabetos, 23.299 alfabetizados sem cursos regulares e 288.694 apresentavam ensino fundamental incompleto. Em termos raciais, 67,77% dos presos sobre os quais há registro eram negros, entre pardos e pretos, e a faixa etária predominante concentrava-se entre 18 e 29 anos. Esse perfil não é fortuito. Ele expressa, de forma sistemática, a seletividade de um sistema penal que recai sobre a parcela da população historicamente privada de direitos:

jovens, negros, pobres e de baixa escolaridade, para os quais a prisão se converte em mais um mecanismo de exclusão, acrescido agora do estigma de "ex-presidiário". Conforme observa Marc de Maeyer, "não é no país de Paulo Freire que preciso anunciar que o analfabetismo dos nacionais e dos migrantes na prisão é uma das causas da pobreza que, às vezes, pode conduzir a comportamentos infratores" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 55).

Nesse contexto, a educação é reiteradamente invocada, tanto em documentos nacionais quanto em instrumentos internacionais, como instrumento central para a ressocialização do egresso prisional. O reconhecimento normativo desse direito existe e é extenso. A Constituição Federal de 1988 garante a educação como direito de todos, sem distinção. A Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210/1984) prevê assistência educacional ao apenado. O Decreto n.º 7.626/2011 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. A Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010, do Conselho Nacional de Educação, dispõe sobre diretrizes nacionais para a oferta de educação em situação de privação de liberdade. A Resolução n.º 391, de 10 de maio de 2021, do Conselho Nacional de Justiça, regula a remição de pena por práticas sociais educativas. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018), por sua vez, prevê expressamente ações de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos para a população prisional. Apesar desse conjunto normativo, constata-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), principal instrumento de organização do sistema educacional brasileiro, sequer menciona a educação prisional como modalidade autônoma. Conforme registram Jayme B. S. Santiago e Tatiana Feitosa de Britto, "o reconhecimento legal não tem sido acompanhado de medidas efetivas para garantir a oferta sistemática de oportunidades educacionais nesses estabelecimentos" (2006, p. 301), e a não fixação de orientações nacionais contribui de forma decisiva para as arbitrariedades praticadas nos estados, uma vez que, sem parâmetros comuns, não há possibilidade de controle, acompanhamento ou avaliação das atividades empreendidas (GRACIANO; SCHILLING, 2008).

Na ausência de diretrizes federais próprias, o que se oferece nas prisões brasileiras é uma versão adaptada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade cujos fundamentos pedagógicos, curriculares e contextuais foram concebidos para uma realidade inteiramente distinta do ambiente carcerário. Essa inadequação não é meramente operacional. Ela é, antes, conceitual. A EJA opera sob pressupostos de transmissão de conhecimentos a sujeitos que buscam o ensino fora da idade convencional. A educação em ambiente prisional, por sua vez,

precisa transmitir valores, reconstruir vínculos de pertencimento social e desenvolver no educando a capacidade de exercer a cidadania, capacidade que, em muitos casos, jamais lhe foi ofertada antes do encarceramento. Aplicar à prisão um currículo desenhado para fora dela significa, portanto, perpetuar institucionalmente a exclusão que antecedeu o encarceramento. Como documenta Welliton Borges de Souza, "uma clientela tão peculiar demanda um currículo atento às diversidades presentes no espaço da prisão, bem como práticas pedagógicas que mantenham estreita relação com os diversos contextos ali existentes" (2022, p. 86). O resultado é que o ambiente carcerário não tem produzido sujeitos reintegrados. Tem produzido sujeitos mais habituados à lógica interna da prisão, o que frequentemente significa maior aptidão para o retorno ao crime (BRASIL; UNESCO, 2006).

O problema que este artigo examina reside precisamente nessa contradição. O Estado brasileiro reconhece a educação prisional como direito, mas recusa-se a reconhecê-la como campo pedagógico autônomo, com modalidade própria na legislação educacional, currículo específico e fundamento teórico adequado à sua função social. Essa recusa, ao mesmo tempo normativa e pedagógica, é a razão estrutural pela qual décadas de iniciativas educacionais nas prisões não resultaram em melhora mensurável nos índices de reintegração dos egressos. Conforme constata Armando Dantas de Barros Filho com seus coautores, "a educação nas prisões, se adequadamente organizada, constitui o portal de entrada para processos de reconfiguração social numa ótica da formação para cidadania" (2023, p. 16). Para que essa organização seja possível, contudo, é indispensável a fixação de uma política pública que contemple especificamente às demandas educacionais do contexto prisional, com currículo de responsabilidade do ente federal, capaz de fiscalizar sua aplicação pelas administrações penitenciárias estaduais (GOMES, 2016).

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge não como solução isolada, mas como o eixo pedagógico que poderia endereçar simultaneamente as duas dimensões do problema: a formação ética e cidadã do sujeito privado de liberdade e a ruptura com o modelo curricular de mera transmissão de conteúdo que o atual sistema reproduz. Conforme define Maria Victoria Benevides, a EDH tem três fundamentos: é uma educação permanente, continuada e global; visa à mudança cultural; e é uma educação baseada em valores, não apenas destinada à instrução (2001, p. 43). Nesses termos, educar em Direitos Humanos é "eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação

dos direitos de todos" (BENEVIDES, 2001, p. 43), processo que demanda tempo e que, segundo Richard Pierre Claude, "difícilmente terá o apoio dos impacientes e dos provincianos, mas é essencial elaborar programas educacionais inovadores a fim de fomentar o desenvolvimento humano, a paz, a democracia e o respeito pelo Estado de Direito" (2005, p. 37-38). O PNEDH já prevê, nesse sentido, a promoção e a garantia de elaboração e implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos. Contudo, essa previsão permanece como recomendação programática, sem tradução curricular efetiva, sobretudo porque inexistente na LDB a modalidade que lhe daria sustentação normativa.

A pergunta que orienta esta investigação é, portanto, a seguinte: quais são as lacunas normativas e curriculares que impedem a Educação em Direitos Humanos de se constituir como eixo estruturante da educação prisional brasileira, e de que forma seu reconhecimento como modalidade autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional poderia reorientar a política educacional penitenciária na direção de uma reintegração cidadã efetiva? Para respondê-la, o artigo desenvolve, por meio de pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa, uma análise do arcabouço normativo vigente, dos fundamentos curriculares que sustentam a educação prisional no Brasil e das condições institucionais para que a EDH deixe de ser recomendação e se converta em política pública de Estado. O texto está organizado em três seções: a primeira examina o direito à educação prisional e a inadequação do modelo EJA ao ambiente carcerário; a segunda analisa as teorias curriculares pertinentes e os fundamentos da EDH como alternativa pedagógica; a terceira discute a reinserção social do egresso e propõe a EDH, inserida em modalidade curricular própria na LDB, como eixo de uma política pública federal de educação nas prisões.

METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido com base em pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, e se apoia em dois procedimentos de investigação conjugados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A opção por essa configuração metodológica decorre da natureza do problema investigado, que não comporta abordagem quantitativa nem produção de dados primários, e sim a construção de um argumento interpretativo sobre lacunas normativas e pedagógicas verificáveis nos materiais consultados.

A pesquisa qualitativa se justifica porque o objeto de análise pertence ao campo dos significados, das contradições entre dispositivos legais e práticas institucionais, e da avaliação da pertinência de determinada orientação pedagógica a um contexto específico. Conforme define Maria Cecília de Souza Minayo, esse tipo de pesquisa "trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", dimensões que não se reduzem à operacionalização de variáveis nem à mensuração estatística (2002, p. 21-22). A análise aqui empreendida situa-se, portanto, no plano da interpretação, não da quantificação.

O caráter exploratório, por sua vez, é adequado ao recorte proposto, considerando que a articulação entre a Educação em Direitos Humanos, a ausência de modalidade curricular autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reinserção social do egresso prisional constitui um problema ainda pouco sistematizado na literatura da área. Segundo Antonio Carlos Gil, pesquisas exploratórias têm como propósito "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (2002, p. 41). Nesse sentido, o artigo não pretende encerrar uma discussão empírica, mas estruturar um problema normativo e indicar direções para investigações e políticas futuras.

O levantamento bibliográfico abrangeu artigos científicos publicados em periódicos das áreas de Educação, Políticas Públicas e Direitos Humanos, além de livros, dissertações e publicações de organizações internacionais, com ênfase em produções que tratam da educação prisional no Brasil, das teorias do currículo e dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos. Não se adotou o protocolo da revisão sistemática, que implica critérios de inclusão e exclusão replicáveis e mapeamento exaustivo de uma produção empírica específica. Adotou-se, em seu lugar, a revisão narrativa de literatura, modalidade que, conforme apontam Roy F. Baumeister e Mark R. Leary (1997), é indicada quando o objetivo é integrar contribuições de diferentes campos do conhecimento para sustentar um argumento teórico ou propositivo. No mesmo sentido, Marta Lenise Rother observa que a revisão narrativa "permite ao autor desenvolver uma análise crítica da literatura, identificando lacunas e contradições que orientam a formulação de propostas" (2007, p. vi), perfil que corresponde ao percurso argumentativo aqui desenvolvido.

A pesquisa documental, por seu turno, abrangeu fontes primárias de natureza jurídica e institucional que não constituem, em si, literatura científica, mas que são insubstituíveis para a

análise da lacuna normativa que orienta o problema investigado. Foram objeto de análise, entre outros instrumentos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210/1984); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996); o Decreto n.º 7.626/2011; a Resolução n.º 2/2010 do Conselho Nacional de Educação; a Resolução n.º 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2018); e o Relatório de Informações Penais (RELIPEN) referente ao primeiro semestre de 2023, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas Penais. A diversidade dessas fontes não é casual. Ela reflete a natureza interdisciplinar do problema, que exige o cruzamento entre o plano da legislação educacional, o da política criminal e o da normativa internacional de direitos humanos para que a contradição estrutural em exame possa ser devidamente documentada e analisada.

Cabe, por fim, indicar os limites do percurso adotado. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, o artigo não produz evidências empíricas sobre os efeitos da Educação em Direitos Humanos na redução da reincidência ou na melhora de indicadores de reintegração. Esse tipo de evidência demandaria pesquisa de campo com metodologia própria, o que extrapola os objetivos do presente trabalho. As conclusões alcançadas situam-se, portanto, no plano propositivo e analítico: busca-se demonstrar a existência de uma lacuna normativa documentável e a adequação teórica da EDH para supri-la, deixando para investigações futuras a tarefa de verificar empiricamente os efeitos de sua eventual implementação como política pública de alcance federal.

1. DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E O LUGAR DA EDUCAÇÃO PRISIONAL

A compreensão da situação educacional no sistema prisional brasileiro requer, antes de qualquer análise normativa ou pedagógica, o estabelecimento dos pressupostos teóricos que conferem ao tema sua dimensão política. Democracia, direitos humanos e cidadania não constituem conceitos independentes: formam uma tríade de interdependências sem a qual não é possível examinar, com rigor, a posição do Estado frente à população encarcerada. Conforme Norberto Bobbio, "direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos" (2004, p. 7). Nesse enunciado está contida uma consequência direta para o objeto deste

artigo: quando o Estado admite que parcelas da população permaneçam sistematicamente privadas de direitos, é a própria democracia que se retrai, pois ela pressupõe que todos os indivíduos detenham uma parte da soberania, o que não pode ocorrer sem o reconhecimento de direitos fundamentais.

Os direitos humanos, compreendidos como conjunto de direitos inalienáveis e universais pertencentes a toda pessoa, independentemente de origem, gênero, nacionalidade ou qualquer outra condição, foram historicamente organizados em dimensões que expressam não uma sequência de superação, mas uma ideia de simultaneidade e complementaridade. Os direitos civis e políticos, de primeira dimensão, garantem as liberdades individuais e protegem os cidadãos das arbitrariedades do poder, exigindo do Estado uma postura de abstenção. Os direitos sociais, econômicos e culturais, de segunda dimensão, exigem do Estado uma conduta positiva e prestacionista, voltada à garantia de condições materiais de existência, entre elas a educação, a saúde e a moradia. É nessa segunda dimensão que se situa, de forma central, o direito à educação que, como observa Bobbio, "não nascem todos de uma vez", mas "nascem quando devem ou podem nascer" (2004, p. 9), em resposta às demandas históricas que os tornam necessários e exigíveis.

A dignidade da pessoa humana, erigida como fundamento da República Federativa do Brasil pela Constituição Federal de 1988, constitui o metaprincípio que orienta a leitura desses direitos no ordenamento jurídico nacional. Ela não pode ser confundida com o mínimo existencial, que designa as condições básicas de sobrevivência: enquanto o mínimo existencial representa o ponto de partida abaixo do qual não há existência decente, a dignidade da pessoa humana é o horizonte a partir do qual se projeta a plenitude dos direitos. Conforme Nicola Abbagnano, com base em Kant, a dignidade estabelece que "todo homem, aliás, todo ser racional, como fim em si mesmo, possui um valor não relativo, mas intrínseco" (2007, p. 276). Nesses termos, considerar o preso como sujeito de dignidade não é uma concessão do Estado: é o reconhecimento de que a condição humana não se suspende com o encarceramento, e que o dever de garantir essa dignidade permanece intacto durante e após o cumprimento da pena.

É nesse ponto que a cidadania adquire relevância direta para o problema examinado neste artigo. A cidadania, na definição de Thomas Humphrey Marshall, é "um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade" (1967, p. 76), e compreende três elementos que se desenvolveram historicamente de forma sequencial e lógica: os direitos civis,

afirmados no século XVIII; os direitos políticos, consolidados ao longo do século XIX; e os direitos sociais, conquistados no século XX. Conforme José Murilo de Carvalho, "se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva", e sem eles os demais direitos tendem a permanecer formais, sem substância (2018, p. 16). Aplicada ao contexto carcerário, essa tríade revela uma sobreposição de ausências: as pessoas que chegam ao sistema prisional são, em sua maioria, aquelas que jamais tiveram acesso pleno aos direitos sociais, como a educação e a saúde, e que acumularam, ao longo da vida, a privação das condições que tornam a cidadania real. Antes completamente carentes de direitos sociais e, com o encarceramento, têm seu direito civil básico limitado, como o de ir e vir, e seus direitos políticos suspensos, conforme o inciso III do art. 15 da Constituição Federal.

Hannah Arendt, ao examinar a situação dos refugiados após a Segunda Guerra, identificou na cidadania uma condição prévia ao exercício de qualquer outro direito, qualificando-a como "o direito a ter direitos" (1989). Embora o egresso prisional não se encontre na mesma condição jurídica dos sujeitos examinados por Arendt, a aproximação é pertinente: ao deixar o sistema carcerário, o egresso retorna formalmente à condição de cidadão, mas confronta-se com a ausência das condições materiais, educacionais e simbólicas que tornariam esse retorno efetivo. A educação prisional é, nesse contexto, o instrumento pelo qual o Estado pode, ao menos em parte, reparar a dívida acumulada com esses indivíduos. Conforme Richard Pierre Claude, a educação "assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento", constituindo-se, simultaneamente, como "direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana" e como "direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos" (2005, p. 37). Nesse sentido, a educação nas prisões não deve ser tida como um benefício concedido ao apenado, mas como a concretização de uma obrigação constitucional que, conforme o art. 205 da Constituição Federal de 1988, é dever do Estado e condição para o exercício da cidadania. Como elenca Marshall, "o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno" e deve ser compreendido "não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado" (1967, p. 73), o que implica que o Estado

tem uma dívida específica com aqueles que, como a população carcerária, foram privados desse direito antes mesmo de chegar à prisão.

2. CURRÍCULO, PODER E A INSUFICIÊNCIA DO MODELO VIGENTE PARA O AMBIENTE PRISIONAL

Para compreender por que a educação oferecida nas prisões brasileiras não tem alcançado o propósito reintegrador que lhe é atribuído pela legislação, é necessário examinar o significado do currículo e as implicações das escolhas curriculares para o tipo de sujeito que se pretende formar. O currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos organizados para transmissão. Tomaz Tadeu da Silva, principal referência brasileira no campo das teorias curriculares, estabelece que a questão central de qualquer teoria do currículo é "qual conhecimento deve ser ensinado", mas que essa pergunta nunca está separada de outra: "o que eles ou elas devem ser?" (1999, p. 15). A definição do conhecimento a ser ensinado pressupõe, portanto, uma decisão sobre o tipo de ser humano que se deseja formar e, por consequência, sobre o tipo de sociedade que se pretende reproduzir ou transformar.

Silva classifica as teorias do currículo em três grandes vertentes: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. As teorias tradicionais pretendiam constituir o currículo como axiologicamente neutro e científico, unicamente técnico, voltado à organização e transmissão de conhecimentos considerados universais e à formação do trabalhador para as demandas do mercado. Nessa perspectiva, o currículo é um instrumento de ajustamento do indivíduo à ordem social existente, e a pergunta sobre quem forma esse indivíduo não se coloca. As teorias críticas, desenvolvidas a partir das décadas de 1960 e 1970, representaram uma inversão completa desse pressuposto: autores como Michael Apple e Henry Giroux passaram a questionar os "arranjos educacionais existentes, as formas dominantes de conhecimento" e "a forma social dominante" (SILVA, 1999, p. 29-30), evidenciando que a pretensa neutralidade do currículo tradicional encobria a reprodução das desigualdades de classe. Para Giroux, o currículo "envolve a construção de significados e valores culturais" e "é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais", estreitamente ligados a "relações sociais de poder e desigualdade" (SILVA, 1999, p. 55). Paulo Freire, por sua vez, ao criticar a chamada "educação bancária", que concebe o educando como depósito passivo de conteúdos, propõe a "educação problematizadora" como alternativa, fundada na formação da consciência crítica e na compreensão do educando como

sujeito de sua própria história. Freire, conforme observa Silva, antecipou-se, em certa medida, "à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares" (1999, p. 62).

As teorias pós-críticas, por sua vez, ampliaram e radicalizaram os questionamentos das correntes críticas, ao incorporar as contribuições do multiculturalismo, do pós-estruturalismo e dos estudos de gênero, raça e identidade. Para essas teorias, a desigualdade em matéria de educação e currículo não se reduz à dinâmica de classe: ela é também "função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade" (SILVA, 1999, p. 90). Nesse quadro, o multiculturalismo emerge não apenas como reconhecimento da diversidade cultural, mas como instrumento de luta política, ao evidenciar que a chamada "cultura comum" inscrita nos currículos hegemônicos é, na verdade, a cultura do grupo socialmente dominante, apresentada como universal. A questão que se coloca, nesse contexto, é a da "justiça curricular", expressão de Robert Connell retomada por Silva: não haverá igualdade educacional "se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria" (1999, p. 90). Em síntese, enquanto as teorias tradicionais "visam a neutralidade e se colocam como científicas e desinteressadas", as teorias críticas e pós-críticas "argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada" e que ela está "inevitavelmente, implicada em relações de poder", de modo que "selecionar é uma operação de poder", "privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder", e "destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (SILVA, 1999, p. 16).

É com base nessa compreensão que se pode avaliar a inadequação do modelo vigente de educação prisional no Brasil. O currículo adotado nas prisões brasileiras é, em essência, uma versão da Educação de Jovens e Adultos, modalidade concebida para atender sujeitos que buscam escolarização fora da idade convencional, com pressuposto de transmissão de conhecimentos e qualificação para o trabalho. Nessa configuração, prevalece a lógica das teorias tradicionais: o objetivo é formar o trabalhador, ajustar o indivíduo à ordem produtiva e, no máximo, reduzir o analfabetismo. Contudo, como observa Silva, "depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes": o currículo "é relação de poder", "é trajetória, viagem, percurso", "é autobiografia, nossa vida: no currículo se forja nossa identidade" (1999, p. 150). Aplicar ao interior das prisões um currículo

desenhado para fora delas, sem reconhecer as especificidades do ambiente carcerário e do sujeito que o habita, é reproduzir, sob a aparência de inclusão, as assimetrias que produziram a exclusão. Isso não se trata de inadvertência administrativa: trata-se, nos termos de Connell, de uma negação da justiça curricular, que exige a construção de um currículo que reconheça as condições concretas de vida, as trajetórias de marginalização e os direitos cujo exercício precisa ser reconstituído. Quando o Estado recusa essa construção, mantendo a educação prisional como apêndice da EJA, ele não apenas negligencia um direito: reafirma, pelo currículo, a posição de exclusão que o encarceramento deveria, ao menos em parte, reparar.

3. A REINSERÇÃO SOCIAL DO EGRESSO E OS LIMITES DA EDUCAÇÃO PRISIONAL VIGENTE

Compreendidos os fundamentos normativos e pedagógicos que orientam o problema examinado neste artigo, cabe agora examinar a realidade concreta do egresso prisional no Brasil e os obstáculos que se interpõem entre o cumprimento da pena e o exercício pleno da cidadania. Essa passagem é necessária porque é ela que revela, no plano da experiência, a insuficiência do modelo educacional vigente e a urgência da proposta que será desenvolvida na seção seguinte.

Ao ter sua liberdade restituída, o egresso não recupera automaticamente as condições materiais, educacionais e simbólicas necessárias ao exercício da cidadania em igualdade com os demais membros da sociedade. A cidadania plena, na conceituação de Marshall, refere-se ao "status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade", no qual "todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status" (1967, p. 76). Contudo, como o mesmo autor observa, a educação pode garantir a mobilidade social e se tornar um mecanismo de mudança de realidade do egresso, propiciando igualdade de oportunidades e contrariando o determinismo social (1967, p. 101). O problema está precisamente aí: a educação que o egresso recebeu, quando recebeu, não foi concebida para cumprir essa função. O perfil da população carcerária brasileira, composto majoritariamente por jovens, negros, pobres e de baixa escolaridade, evidencia que os indivíduos que chegam ao sistema prisional são, em sua maioria, aqueles que já foram sistematicamente privados dos direitos sociais antes do encarceramento. Antes completamente carentes de direitos sociais e, com o cárcere, com seu direito civil básico limitado e seus direitos políticos suspensos, conforme

o inciso III do art. 15 da Constituição Federal, esses indivíduos encontram-se em posição de acumulação de exclusões que o simples cumprimento da pena não desfaz.

Nesse contexto, o egresso enfrenta não apenas os obstáculos materiais decorrentes da privação de liberdade, como a ausência de moradia, de renda e de vínculos de trabalho, mas também o estigma que acompanha a condição de "ex-presidiário", que limita o acesso ao mercado de trabalho e restringe as possibilidades de participação social. Como aponta Marc de Maeyer, "os pobres não são evidentemente infratores naturais, mas sabemos que a pobreza pode gerar mecanismos de sobrevivência que nem sempre estão em conformidade com a lei" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 55), e é precisamente nesse contexto de criminalização da miséria que a ausência de uma educação transformadora dentro das prisões adquire suas consequências mais graves. A "verdadeira prevenção da criminalidade está na construção de melhores condições de vida para as pessoas e na formação ou reafirmação de uma cidadania ativa e responsável" (MARCONDES; MARCONDES, 2008, p. 2), e sem essa formação o retorno à criminalidade tende a ser não uma escolha, mas a única saída disponível.

A reinserção social, concebida como o retorno do egresso ao exercício pleno da cidadania e ao convívio social, depende de um conjunto de políticas públicas que supram as necessidades básicas desses indivíduos, entre elas moradia, alimentação, saúde e emprego. A educação prisional não é, isoladamente, capaz de resolver esses entraves, e seria equivocado atribuir-lhe responsabilidade que extrapola seu âmbito. Contudo, ela constitui o instrumento pelo qual o Estado pode preparar o egresso para compreender e exercer os direitos que lhe serão restituídos ao sair do cárcere, inclusive os direitos políticos, cuja suspensão durante a pena torna ainda mais urgente a formação para seu exercício consciente após a liberdade. Conforme estabelece o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", finalidade que, ao menos em tese, aplica-se integralmente ao ambiente prisional. "O direito à educação tem assento no princípio constitucional da cidadania, porque não se pode falar em cidadania sem falar em educação" (MARCONDES; MARCONDES, 2008, p. 11), e esse vínculo não se suspende com o encarceramento.

O problema, documentado de forma reiterada pela literatura especializada, é que a educação efetivamente oferecida nas prisões brasileiras não cumpre essa finalidade. Conforme registram Mariângela Graciano e Flávia Schilling, "há o total descaso, por parte das autoridades

nacionais responsáveis pela efetivação da educação, em relação à educação penitenciária, de tal modo que nem as insuficientes ações educativas destinadas à população jovem e adulta chegam ao sistema prisional" (2008, p. 112). A oferta é restrita, fragmentada e estruturalmente inadequada ao ambiente onde se desenvolve: a educação escolar constitui-se "um elemento 'estranho' no arcabouço das ações técnico-disciplinares, o que, talvez, explique porque ela não se concretize, mesmo quando oficialmente instalada" (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 113). A prisão, como instituição voltada à punição, desenvolve uma dinâmica interna que se opõe, em sua essência, aos pressupostos de qualquer pedagogia emancipatória: os detentos "aprendam coisas que não deveriam ser aprendidas e que não se aprendam coisas que deveriam, enfim, aprender" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 45), o que converte o ambiente carcerário não em espaço de reintegração, mas de profissionalização para o retorno ao crime.

O quadro é agravado pela privatização progressiva da oferta educacional nas prisões, com governos estaduais firmando parcerias para a oferta de ensino à distância, modalidade que exige habilidades como autodisciplina, foco e domínio de tecnologias que a maioria da população carcerária não possui, tornando-se mais um mecanismo de exclusão disfarçado de ampliação do acesso. Há questões que, como observa Ana Valeska Amaral Gomes, "transbordam a agenda educacional, como a superpopulação nas celas e a desinformação ou mesmo a falta de sensibilização dos profissionais que atuam nas penitenciárias", além de um "cotidiano de medidas destinadas a manter a ordem dentro das prisões que pode influenciar fortemente a motivação para a permanência dos presos em serviços educacionais" (2016, p. 21). Tudo isso exige, como conclui a autora, "políticas públicas consistentes, com atores articulados e responsabilidades institucionais definidas" (GOMES, 2016, p. 21).

4. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO EIXO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE REINSERÇÃO

A constatação de que o modelo vigente de educação prisional não produz reintegração não autoriza concluir que a educação nas prisões seja inútil ou inviável. Autoriza, isso sim, questionar o fundamento pedagógico sobre o qual esse modelo se apoia e propor sua substituição por uma orientação distinta. Nesse sentido, a dificuldade de adequação dos detentos e de reinserção social dos egressos é, em grande medida, causada pela ausência de uma modalidade específica para o ensino nas prisões, havendo, por parte do Estado brasileiro, uma desorientação

estrutural quanto ao currículo e à pedagogia adequados a um público que difere substancialmente daquele atendido pela EJA extramuros (GRACIANO; SCHILLING, 2008). Enquanto a EJA objetiva transmitir conhecimentos a sujeitos que buscam escolarização fora da idade convencional, a educação nas prisões precisa transmitir valores, reconstituir vínculos de pertencimento social e desenvolver o senso crítico necessário ao retorno ao convívio em sociedade. Como observa Welliton Borges de Souza, "uma clientela tão peculiar demanda um currículo atento às diversidades presentes no espaço da prisão, bem como práticas pedagógicas que mantenham estreita relação com os diversos contextos ali existentes" (2022, p. 86).

É nesse cenário que a Educação em Direitos Humanos emerge como o eixo pedagógico que pode endereçar, simultaneamente, as duas dimensões do problema. A EDH, conforme define Maria Victoria Benevides, funda-se em três princípios: é uma educação permanente, continuada e global; visa à mudança cultural; e é uma educação baseada em valores, não apenas destinada à instrução (2001, p. 43). Nesses termos, educar em Direitos Humanos é formar o cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança das práticas e condições que violam ou negam os direitos humanos, visando "a formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos" (BENEVIDES, 2001, p. 48). Esse conjunto de propósitos corresponde diretamente àquilo que a pessoa privada de liberdade precisa desenvolver para que seu retorno ao convívio social seja efetivo e não meramente formal.

A EDH, no ambiente prisional, não pode ser compreendida como disciplina avulsa ou conteúdo opcional. Ela precisa constituir o fundamento de um currículo próprio, estruturado sobre a perspectiva das teorias pós-críticas e orientado pelas especificidades do educando privado de liberdade. Esse currículo não deve ser engessado nem voltado unicamente à preparação para o trabalho: deve valorizar diferentes formas de ensino e aprendizagem, tendo como fundamento os valores humanos e as particularidades da realidade dos apenados, concebido e planejado para atender os propósitos da pena que, além de punir, pretende reeducar e reintegrar. A formação pelo currículo é, ao mesmo tempo, formação da identidade, conforme Silva (1999), e é exatamente essa dimensão identitária que o modelo vigente negligencia: ao reproduzir, no interior das prisões, um currículo desenhado para fora delas, o Estado nega ao

educando a possibilidade de se reconhecer como sujeito de direitos e de reconstruir, pelo processo educativo, o vínculo com o corpo social democrático.

É necessário reconhecer que a EDH no ambiente prisional enfrenta resistências institucionais concretas. Como observa Marc de Maeyer, a prisão e a educação cidadã são "duas noções, duas realidades antagônicas, contraditórias", e a questão que permanece é o que fazer nessas condições, "manter o cinismo, o desânimo ou tentar, apesar de tudo, qualquer coisa com aqueles adultos para os quais a educação formal não funcionou" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 46). A resposta que este artigo sustenta é que a tentativa é não apenas possível, como obrigatória, porque a educação é um direito e porque, como demonstrou a fala de uma presidiária entrevistada por Graciano e Schilling, a educação no cárcere tem o poder de transformar o presente do detento, e não apenas seu futuro: ao aprender seus direitos, o preso torna-se capaz de reivindicá-los (2005, p. 105-106), o que é, em si, uma forma de exercício da cidadania. Ainda que o aprendizado seja inicialmente motivado por incentivos externos, como a remição de pena, o processo educativo produz efeitos que transcendem sua motivação de origem, pois, como registra de Maeyer, "aprende mesmo quando não se quer aprender" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 57), e a reconciliação com o ato de aprender é, em si, "a reconciliação com o prazer de aprender" (BRASIL; UNESCO, 2006, p. 57).

Para que essa possibilidade se converta em política pública, é necessário, contudo, muito mais do que boas intenções pedagógicas. A educação nas prisões demanda "políticas públicas específicas e consistentes, fundamentadas em diretrizes gerais estabelecidas pelo ente Federal em normativo próprio e que defina responsabilidades claras entre os diferentes entes", além de "uma modalidade específica para esse público" e de "currículo próprio, fundado na educação em Direitos Humanos para atender a referida realidade" (BARROS FILHO; LEITE; MONTEIRO, 2023, p. 16). Conforme Almiro Alves de Abreu, não se deve pautar apenas a "necessária expansão da oferta educacional em estabelecimentos prisionais, mas também construir uma política com diretrizes nacionais para o setor, considerando as especificidades pedagógicas, metodológicas, de material didático e de formação docente requeridas para que a educação nas prisões possa cumprir seu objetivo reintegrador" (2008, p. 64). O Plano Nacional de Educação atual já prevê, na estratégia 10.6, o estímulo à "diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da

tecnologia e da cultura e cidadania", o que indica que há, no ordenamento vigente, abertura para a construção de um currículo prisional orientado pela EDH. O que falta é o instrumento normativo que converta essa abertura em obrigação: a inserção da educação prisional como modalidade autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação nas prisões brasileiras, tal como atualmente estruturada, possibilita mas não proporciona a Educação em Direitos Humanos. Isso significa que há, no ordenamento jurídico, dispositivos que reconhecem a educação como direito do apenado e que chegam a mencionar a EDH como horizonte desejável, mas que nenhum desses dispositivos se traduz em diretrizes pedagógicas efetivas, em currículo específico ou em modalidade autônoma na lei de organização do sistema educacional. A ausência da educação prisional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é, nesse sentido, mais do que uma omissão legislativa: é a expressão normativa de uma decisão, implícita porém constante, de tratar a educação nas prisões como apêndice de uma modalidade concebida para outra realidade.

Essa decisão tem consequências verificáveis. Sem diretrizes federais próprias, os estados organizam a educação prisional de forma fragmentada e sem parâmetros comuns, sem possibilidade de controle, acompanhamento ou avaliação por parte do ente federal. O modelo EJA, aplicado ao cárcere sem as adaptações que o ambiente e o público demandam, não produz os efeitos de reintegração que lhe são atribuídos pelos documentos normativos. O egresso sai do sistema prisional com os mesmos déficits que apresentava à entrada, acrescidos do estigma do encarceramento, e sem ter desenvolvido os instrumentos éticos, cidadãos e críticos que lhe permitiriam construir uma trajetória distinta da que o conduziu ao crime.

Isto posto, este artigo defende que a educação nas prisões deve constituir uma política pública nacional, de responsabilidade do ente federal, capaz de fiscalizar sua aplicação pelos estados. Para tanto, a temática deve ser tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em modalidade própria, que acarrete na elaboração de um currículo prisional fundado na Educação em Direitos Humanos, orientado pelas teorias pós-críticas do currículo e articulado à EJA para que o egresso possa, quando posto em liberdade, dar continuidade aos estudos em condições de continuidade e não de ruptura. Esse currículo deve ter a métrica da pena como norteadora dos temas e de sua profundidade, objetivando que haja formação ética e social do

detento, além de qualificação para o trabalho, sem que esta última se converta no único horizonte da educação prisional. A educação em Direitos Humanos é o sustentáculo da cidadania e não pode ser preterida em favor de conteúdos priorizados por teorias tradicionais, especialmente para os indivíduos oriundos do sistema carcerário, que necessitam, de forma particularmente urgente, da formação cidadã que um currículo fundado nas teorias pós-críticas pode propiciar.

Reconhece-se que a formulação de uma política educacional nas prisões não será, enquanto variável isolada, a resolução de todos os entraves à reinserção dos egressos prisionais, pois essa depende também de outras políticas públicas que supram necessidades básicas, como moradia, alimentação e saúde. Contudo, considerando que a educação cidadã permite ao indivíduo uma tomada de consciência de sua existência em sociedade, é possível pensá-la como condição necessária, ainda que não suficiente, para a reconstrução dos vínculos éticos que nortearão o retorno ao corpo social, tanto mais porque o exercício da cidadania é um dos objetivos constitucionalmente atribuídos à educação. A inserção da EDH como eixo curricular do ensino prisional não é, portanto, uma escolha pedagógica entre outras: é a concretização de uma obrigação de Estado com uma população que, não coincidentemente, é a mais excluída do acesso aos direitos que a democracia promete garantir a todos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Almiro Alves de. Educação entre grades: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2008.

ALVISI, Cátia; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35731>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. Writing narrative literature reviews. Review of General Psychology, Washington, DC, v. 1, n. 3, p. 311-320, 1997.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional*, São Paulo, v. 6, p. 43-50, 2001.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1984.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

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

19

BRASIL; CNEDH. Ministério dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 3. reimp. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149515_por. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL; UNESCO. Educando para a liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149515_por. Acesso em: 10 maio 2023.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FILHO, Armando Dantas de Barros; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica Maria Reis. Políticas de educação nas prisões: uma análise das 10 maiores populações prisionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280069>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ana Valeska Amaral. *Oferta educacional em prisões e a modalidade de educação a distância*. Estudo Técnico. Brasília: Câmara dos Deputados, dez. 2016.

GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano: a escola na prisão*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1148>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana; MARCONDES, Pedro. *A educação nas prisões*. Memorial Virtual Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/4268>. Acesso em: 5 set. 2023.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROTHER, Marta Lenise. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 11 set. 2026.

SANTIAGO, Jayme B. S.; BRITTO, Tatiana Feitosa de. A educação nas prisões. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 43, n. 171, p. 299-304, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/95318>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SENAPPEN. Secretaria Nacional de Políticas Penais. *Relatório de Informações Penais (RELIPEN): 1.º semestre de 2023*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SILVA, Gabriel Santos da; MASSON, Máximo Augusto Campos. Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações internacionais. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 6, p. 77-101, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5697>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Welliton Borges de. Educação escolar na prisão: as singularidades dos processos formativos em ambientes de privação de liberdade. Caderno Intersaberes, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 75-88, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2431>. Acesso em: 26 nov. 2023.

UNESCO. Basic education in prisons. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111660>. Acesso em: 1 nov. 2023.